

“TERCEIRO SETOR”, EDUCAÇÃO E HEGEMONIA

**uma análise da ação estratégica do “terceiro setor”
e suas implicações político-pedagógicas**



Marcos Lima



Marcos Lima

“TERCEIRO SETOR”, EDUCAÇÃO E HEGEMONIA:
UMA ANÁLISE DA AÇÃO ESTRATÉGICA DO
“TERCEIRO SETOR” E SUAS IMPLICAÇÕES
POLÍTICO-PEDAGÓGICAS

1^a Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2019



Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,

Brasil

Copyright © by autor, 2019.

L6288 – Lima, Marcos. “Terceiro setor”, educação e hegemonia: uma análise da ação estratégica do “terceiro setor” e suas implicações político-pedagógicas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

ISBN: 978-85-53111-88-6

 10.29388/978-85-53111-83-1

1. Educação 2. Terceiro Setor I. Marcos Roberto Lima. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

CDU – 37

Revisão/ Diagramação – Lurdes Lucena

Índice para catálogo sistemático

Educação 370

Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial

Afrânio Mendes Catani – USP, Brasil

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Ángela A. Fernández – Univ. Autónoma de Sto. Domingo, República Dominicana

Anselmo Alencar Colares – UFOPA, Brasil

Carlos Lucena – UFU, Brasil

Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil

Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires, Argentina

Cílson César Fagiani – Uniube, Brasil

Christian Cwik – University of the West Indies, St.Augustine, Trinidad & Tobago

Christian Haussler – Universidad de Talca, Chile

Daniel Schugurensky – Arizona State University, EUA

Dermeval Saviani – Unicamp, Brasil

Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil

Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena, Colômbia

Gilberto Luiz Alves – UFMS, Brasil

Hernán Venegas Delgado – Universidad Autónoma de Coahuila, México

Isidre Gjergji – Universidade de Coimbra - Portugal

Iván Sánchez – Universidad del Magdalena –Colômbia

João dos Reis Silva Júnior – UFSCar, Brasil

Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena, Colômbia

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Jesus Borjón Nieto – El Colégio de Vera Cruz, México

José Luis Sanfelice – Univás/Unicamp, Brasil

Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB, Brasil

Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil

Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal

Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil

Paulino José Orso – Unioeste – Brasil

Raul Roman Romero – Universidad Nacional de Colombia – Colômbia

Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil

Robson Luiz de França – UFU, Brasil

Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana, Cuba

Silvia Mancini – Université de Lausanne, Suíça

Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal

Tristan MacCoaw – University of London – Inglaterra

Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Aposentado), Brasil

Victor-Jacinto Flecha – Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, Paraguai

Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba, Cuba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
I - As origens históricas e o debate teórico metodológico sobre o “terceiro setor”	7
1.1. Estado, sociedade civil e hegemonia: “o palco e teatro da luta de classes”	8
1.2. A crítica do Estado moderno e a sociedade civil na tradição marxista	12
1.3. Educação, luta de classes e hegemonia: as contribuições de Gramsci à crítica do “terceiro setor” e suas implicações político-pedagógicas	18
1.3.1. O Estado ético ou educador e o aperfeiçoamento das estratégias de dominação: do Leviatã de Hobbes ao Centauro gramsciano	22
II - O golpe civil-militar e as raízes do “terceiro setor” no Brasil	35
2.1. Os “anos de chumbo” e a adequação do Brasil aos interesses do capital monopólico internacional	35
2.2. Os Movimentos de Educação Popular e a “educação do povo, pelo povo e para o povo”	42
2.3. “Mas eis que chega a roda-viva e carrega o destino pra lá”: coerção revestida de consenso no comunitarismo em educação dos militares	51
2.4. A nova pedagogia da hegemonia e o simulacro do consenso no processo de transição tutelada	62
III - A ofensiva neoliberal e o “novo” padrão de intervenção do Estado educador: o “terceiro setor” e suas implicações político-pedagógicas	79
3.1. A reestruturação produtiva do capital e suas implicações político-pedagógicas	79
3.2. A emergência do neoliberalismo e o “novo” padrão de intervenção social do Estado educador	87
3.3. As reformas educacionais neoliberais e suas implicações político-pedagógicas	94

3.4. O “terceiro setor” e a reestruturação flexível do trabalho escolar	106
IV - O “terceiro setor” e o aperfeiçoamento das estratégias de imposição do consenso neoliberal na educação brasileira	115
4.1. “Terceiro setor” e regulação social no Brasil: da beneficência ao marco legal do “terceiro setor”	115
4.2. A “malha entrecruzada” das ações na Região Metropolitana de Campinas	126
4.3. A Federação das Entidades Assistenciais de Campinas (FEAC)	136
4.4. Do “aprender a aprender” à pedagogia corporativa: fundamentos político-pedagógicos da FEAC	147
4.5. De Paschoal a Lemann: a FEAC e os intelectuais orgânicos da “nova” pedagogia da hegemonia	168
CONCLUSÃO	181
“Terceiro setor”, educação e hegemonia: a nova estratégia do Estado educador neoliberal na imposição do consenso	
REFERÊNCIAS	187
Sobre o autor	205

INTRODUÇÃO

A veneração do passado sempre me pareceu reacionária. A direita escolhe o passado porque prefere os mortos: mundo quieto, tempo quieto. Os poderosos, que legitimam seus privilégios pela herança, cultivam a nostalgia. Estuda-se história como se visitasse um museu; e esta coleção de múmias é uma fraude. Mentem-nos o passado como nos mentem o presente: mascaram a realidade. Obriga-se o oprimido a fazer sua, uma memória fabricada pelo opressor: estranha, dissecada, estéril. Assim, ele se resignará a viver uma vida que não é a sua, como se fosse a única possível. (GALEANO, 1994, p. 286)

No momento em que concluímos nossa dissertação de mestrado sobre as estratégias político-pedagógicas do “terceiro setor” no Brasil, Diane Ravitch publicava o seu livro *Vida e morte do grande sistema escolar americano*. Enquanto em terras tupiniquins a elite empresarial almejava convencer os brasileiros de que o modelo americano era viável, a própria ex-secretária da educação dos EUA reconhecia o seu fracasso. Após celebrar-se o “poder da responsabilização”, as promessas de incentivos do mercado, o fim da burocracia e a garantia de que as crianças pobres teriam acesso às escolas de excelência, o que diminuiria a sua distância em relação às crianças ricas, levando ao “empoderamento” das famílias pobres, o fracasso das reformas educacionais nos EUA se tornou evidente (RAVITCH, 2011, p. 18).

A quase uma década da publicação do livro de Ravitch, a pedagogia corporativa segue firme seu propósito de exercer o poder econômico e ideológico sobre a educação pública brasileira, avançando por meio da ação estratégica do “terceiro setor”. Em estados como Goiás, aproximadamente 25% da rede pública de ensino foram transferidos para entidades típicas do campo de ação estratégica do “terceiro setor”, as denominadas Organizações Sociais (OSS), que passaram a introduzir um modelo de gestão empresarial nas escolas públicas goianas.

No posfácio à 37^a edição de sua obra, *As veias abertas da América Latina*, Eduardo Galeano afirma de maneira contundente: “[...] a veneração do passado sempre me pareceu reacionária” (GALEANO, 1994, p. 286). Seguindo as orientações do mestre Galeano, observamos que nossas indagações sobre o papel do “terceiro setor” na construção da hegemonia da razão empresarial nas políticas públicas têm origem na prática social desenvolvida no decorrer de mais de uma década de trabalho docente na rede pública paulista, alimentada pelos estudos de pós-graduação no campo da Filosofia e História da Educação, junto ao grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR). Mais do que a veneração do passado, assumimos aqui a atitude crítica diante da tentativa de cooptação das organizações populares por meio das estratégias dos “novos leviatãs” que insistem em manter o atraso das instituições democráticas (BORON, 1999, p. 37).

A experiência como professor da rede pública do Estado de São Paulo e militante da APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) proporcionou-nos um importante ponto de partida para a elaboração dos primeiros questionamentos sobre o papel do “terceiro setor” no contexto das reformas neoliberais da educação. Por quais motivos acumulávamos tantas derrotas no âmbito sindical? Quais seriam os elementos necessários para a compreensão da derrota dos setores populares no processo de implantação das reformas neoliberais na educação?

Constatamos durante as observações preliminares que as reivindicações sindicais já não mais conseguiam articular os interesses da classe trabalhadora, sobretudo dos profissionais da educação, que aos poucos passaram a assimilar conceitos poucos precisos de “cidadania” e “participação”, substituindo-se pelo caráter propositivo o caráter conflituoso e contestatório das ações, adequando-se ao que Virgínia Fontes denomina de “conversão mercantil-filantrópica da militância” (FONTES, 2010, p. 255). Não havíamos percebido, ainda, o quanto o espaço da organização sindical já estava envolvido com as estratégias do “terceiro setor”, o que se evidenciava com a adesão da APEOESP ao “Compromisso Todos pela Educação”, expressão mais elaborada da ação estratégica do “terceiro setor” no Brasil, proporcionando-nos um importante laboratório para o desenvolvimento do estudo cujos resultados ora apresentamos.

Uma vez que as ONGs (Organizações Não Governamentais), OSs, Fundações e Associações Sem Fins Lucrativos (FASFIL) etc. ganharam inserção no processo de transição política dos anos de 1980, canalizando as reivindicações educacionais para um campo distinto da luta sindical, propusemo-nos à análise da prática social desenvolvida pelo “terceiro setor” na Região Metropolitana de Campinas. Colocávamos como horizonte da pesquisa a resolução do seguinte problema: “as ONGs da região metropolitana de Campinas constituem-se em um instrumento organizativo dos interesses das classes subalternas no processo de construção de um projeto democrático-participativo, ou correspondem à instrumentalização pedagógica do Estado Educador em sua fase neoliberal? Em outros termos: as ONGs da região de Campinas têm uma prática político-pedagógica hegemônica ou contra hegemônica, analisadas em sua gênese e desenvolvimento histórico?”.

Os primeiros contatos com a temática do “terceiro setor” ocorreram por meio da participação em seminários e colóquios realizados no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp (IFCH), quando tivemos a oportunidade de conhecer interlocutores como a Profª Evelina Dagnino, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. A partir daí, realizamos um levantamento bibliográfico, destacando-se as leituras marxistas como fonte de orientação metodológica.

Esse primeiro contato com a problemática do “terceiro setor” nos proporcionou um importante pressuposto, o de que, a partir do processo de

redemocratização no Brasil, discursos e projetos antagônicos se confundiam em um nebuloso campo de participação social. Por um lado, o *projeto democrático-participativo*, apresentando possibilidades dentro de uma dinâmica em que diferentes atores sociais passaram a buscar participação decisória no espaço público. Por outro, a aplicação do receituário *neoliberal*, apropriando-se de conceitos como *cidadania, autonomia e participação*, cujo conteúdo foi ideologicamente adequado para justificar políticas de transferência das responsabilidades governamentais à sociedade civil, sem mudanças institucionais que resultassem na ampliação de sua participação política (DAGNINO, 2002, p. 288-89).

Dagnino destaca a emergência de uma “nova cidadania”, remontando suas bases à luta contra a “ditadura militar”. Emergem desse contexto experiências de construção de “espaços públicos”, cujo objetivo passou a ser a ampliação do debate no interior da “sociedade civil”, sobre temas de interesse dos destituídos de participação no espaço da “agenda pública”, assim como, a ampliação e democratização da “gestão estatal”. Conceitos como, Estado e sociedade civil apresentavam-se nesse momento como centrais para a compreensão da sociedade que emergiu da ditadura civil-militar, caracterizada pela disputa entre os diferentes projetos destacados por Dagnino. A “revitalização da sociedade civil” de que nos fala a autora fora marcada pelo aumento do “associativismo”, pela emergência de movimentos sociais organizados, além da reorganização partidária, caracterizando-se pela perda de espaço da postura de antagonismo e confronto própria do enfrentamento à ditadura e o avanço de uma “postura de negociação” e participação da sociedade civil.

A “relativa homogeneidade”, tanto do Estado quanto da sociedade civil, que marcaria o período “autoritário”, teria sido supostamente superada pela heterogeneidade e diversificação de “atores”, interesses e posições políticas, levando-nos à “novidade” dos anos de 1990, qual seja a “aposta generalizada na possibilidade de uma atuação conjunta, de ‘encontros’ entre o Estado e a sociedade civil” (ibidem, p. 13).

Não será necessário ao leitor muito esforço para identificar nossa fundamentação teórico-metodológica materialista histórico-dialética, sobretudo gramsciana, de nossa análise histórico-crítica do “terceiro setor”, destacando-se as categorias de Estado, sociedade civil e hegemonia. Um conjunto de leituras orientadas nesse referencial mostrou-se fundamental para a nossa compreensão do “terceiro setor”. Carlos Montaño (2007) nos apresentou o caráter ideológico desse conceito, articulando-o à crise capitalista dos anos de 1970 e à emergência do que o autor denomina de “novo trato à questão social”, estabelecido a partir da reforma neoliberal do Estado brasileiro.

Lúcia M. W. Neves (2005) nos possibilitou a compreensão da ação pedagógica desenvolvida durante o processo de reestruturação do capital e ofensiva neoliberal, destacando as diferentes estratégias para se educar o consenso sobre as reformas, o que a autora caracteriza como a “nova pedagogia da hegemonia”.

Virgínia Fontes (2010) nos fez concluir a pertinência da hipótese de que a emergência do “terceiro setor” no Brasil estaria ligada a toda uma trama marcada pela articulação entre a sociedade civil-empresarial e os militares, durante os anos da ditadura civil-militar, que de forma escancarada se articulavam aos interesses do “capital-imperialismo”, sobretudo estadunidense, iniciando todo um trabalho ideológico fundamentado em estratégias associativistas e comunitaristas que entendemos ser a gênese do que viria a ser o “terceiro setor” no Brasil.

No âmbito da história da educação brasileira, nossa análise das implicações político-pedagógicas do “terceiro setor” contribui para o desvelamento do que Saviani, em *História das ideias pedagógicas no Brasil*, intitulou de “As bases pedagógico-administrativas: a reorganização das escolas e redefinição do papel do Estado (neotecnismo); “qualidade total” e “pedagogia corporativa” (SAVIANI, 2010, p. 437), apresentando elementos estruturantes do novo senso comum construído pelas reformas neoliberais na educação. Abordamos um duplo aspecto das reformas, por um lado, a implementação da gestão empresarial na rede pública, resultando na “escola enxuta”, adequada às exigências da “qualidade total”, por outro, a organização do currículo escolar de acordo às necessidades do capital, ajustando o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao modelo societário resultante do processo de reorganização da base produtiva capitalista.

Concluímos a partir desses pressupostos teórico-metodológicos que não se trata de entender a emergência do “terceiro setor” em contraposição ao autoritarismo do regime militar, mas de inseri-la no conjunto de estratégias do capital para superação de sua crise hegemônica. Associando-se ao capital monopólico internacional, setores da sociedade civil-empresarial local atuaram diretamente na construção da nova hegemonia burguesa, introduzindo valores característicos do modo de vida dominante nos EUA. É essa a antessala das reformas neoliberais, que nas décadas posteriores aprofundariam o nível de exploração econômica de nações subalternas como o Brasil, como estratégia de recuperação da taxa de lucro do capital, abalada pela grande crise dos anos de 1970. Como tentativa de solução do capital para a sua crise, passaram a ser implementadas a reestruturação produtiva e a “Reforma do Estado”, ambas fundamentadas na organização flexível do trabalho, privatizações e reforma gerencial, criando todo um processo de (des)sociabilização marcado por “novas” formas de representação, destacando-se entre elas o “terceiro setor”.

O texto que ora apresentamos aos leitores consiste numa análise histórica-crítica do caráter político-pedagógico da ação estratégica do “terceiro setor”, cabendo a seguinte indagação: essa nova *práxis* pode contribuir para o processo de transformação social, em uma perspectiva de alteração global do modo de vida, ou atua somente na realidade particular dos indivíduos isolados em sua dimensão privada, tratando de forma preventiva conflitos provenientes das contradições do processo de reestruturação capitalista? Qual a perspec-

tiva histórica apontada nas ações desenvolvidas pelas organizações que constituem esse novo formato de organização social e gestão pública?

Na primeira parte da exposição, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos que nos orientaram na análise do “terceiro setor”, delineando um marco cronológico que nos permite a observação da gênese e desenvolvimento do objeto. Na parte I, *As origens históricas e o debate teórico metodológico sobre o “terceiro setor”*, desenvolvemos a problemática do Estado e da “sociedade civil”, apresentando os pressupostos teórico-metodológicos que possibilitaram a compreensão da relação entre as transformações históricas do modo de produção capitalista na atualidade e a emergência do fenômeno do “terceiro setor”, destacando-se a inspiração gramsciana de nossa crítica ao Estado educador capitalista em sua fase tardia.

Na parte II, *O golpe civil-militar e as raízes do “terceiro setor” no Brasil*, fugindo da imediaticidade que fatalmente nos levaria a uma compreensão limitada do objeto, já que estamos inseridos em seus desdobramentos hodiernos, segundo os pressupostos gramscianos para a análise histórico-crítica, superando os limites da conjuntura buscamos as raízes do “terceiro setor” no Brasil no contexto da ditadura civil-militar, colaborando para a consolidação da tese de que esse período da história brasileira não se limitou à repressão aos movimentos populares, destacando-se a cooptação por meio de estratégias de prevenção dos conflitos sociais.

Na segunda parte da exposição, desenvolvemos a análise empírica do “terceiro setor”, delimitando na parte III, *A ofensiva neoliberal e o “novo” padrão de intervenção do Estado educador: o “terceiro setor” e suas implicações político-pedagógicas*, as transformações materiais sobre as quais se assenta o fenômeno do “terceiro setor”, para, em seguida, apresentarmos na parte IV, *O “terceiro setor” e o aperfeiçoamento das estratégias de imposição do consenso neoliberal na educação brasileira*, uma análise descritiva da prática político-pedagógica desenvolvida pelo “terceiro setor”, tomando como objeto a Federação das Entidades Assistenciais de Campinas (FEAC), organização articulada pelo setor civil-empresarial, ainda no período da ditadura civil-militar, cuja práxis pioneira, inspirada no comunitarismo estadunidense, possibilita-nos a observação do desenvolvimento do fenômeno do “terceiro setor” no Brasil, sobretudo da ação dos intelectuais orgânicos da “nova” pedagogia da hegemonia.

Trata-se de uma obra datada, que tem por objetivo apresentar fundamentos teórico-metodológicos e práticos que julgamos necessários à crítica do “novo canto da sereia” da participação popular no âmbito das políticas públicas e da reforma do Estado brasileiro, sobretudo, no âmbito da educação. As evidências do acerto de nossas hipóteses, diante dos atuais desdobramentos da ofensiva da educação corporativa sobre a educação pública no Brasil, se, por um lado, validam a pertinência de nossa análise, por outro nos colocam o desafio de constante atualização da crítica.

A conclusão a que chegamos é a de que o “terceiro setor” se constitui em um sofisticado campo de ação estratégica para a aplicação das reformas neoliberais, que não somente as legitima, transformando-as em um consenso. Trata-se, portanto, de um fenômeno que emerge a partir da reestruturação da base produtiva e da reforma do aparelho burocrático do Estado, inserindo-se no conjunto das estratégias de superação da crise capitalista. Atuando de forma preventiva na base da sociedade, seus projetos têm se mostrado bastante eficientes na construção de uma prática social previsível, não mais fundamentada na evidente contradição estrutural entre os interesses do capital e do trabalho, ofuscando a percepção dos efeitos nefastos das reformas em curso para as camadas populares.

Na atualidade, a ação estratégica do “terceiro setor” ganhou a dimensão de um grande complexo corporativo empresarial, acertadamente denominado por Dermeval Saviani de Complexo “Todos Pela Educação”, cujo caráter orgânico extrapola os limites de nossa pesquisa, desenvolvendo ações estratégicas orquestradas internacionalmente. A tarefa de atualização crítica do debate resultará na publicação de um segundo livro, já que, no momento em que publicamos *Terceiro setor, educação e hegemonia*, encontramo-nos em meio a uma nova ofensiva neoliberal, cuja proporção dos ataques já está delineada, permitindo-nos afirmar que o fenômeno por nós investigado na presente obra constitui-se apenas no preâmbulo do verdadeiro ataque.

Por fim, nunca é demais relembrar que a validade e a força material (a “força das armas”, de que nos fala Marx) da teoria se encontra na prática social por ela alimentada, e que, por ora, almejamos colaborar para que os “zunidos das moscas tenazes”, de que nos fala Galeano, possam nos tirar o sono, suscitando questões coletivas que coloquem em xeque o senso comum da participação democrática em nossa época.

I

As origens históricas e o debate teórico metodológico sobre o “terceiro setor”

O ponto de partida que tomamos para o entendimento da emergência do “terceiro setor” é a compreensão da crise hegemônica e estrutural do capitalismo, a partir do final da década de 1960 e início dos anos de 1970, resultando na reestruturação capitalista, marcada pela ofensiva neoliberal e a reorganização flexível do processo produtivo. Metodologicamente não nos aproximamos da perspectiva hegemônica do “terceiro setor”, que o isola do Estado (primeiro setor) e do mercado (segundo setor), desarticulando, assim, a totalidade social.

Tal equívoco teórico-metodológico permite que as ações das ONGs, OSs, fundações, associações comunitárias e movimentos sociais sejam estudados isoladamente, sem a sua devida relação com o processo de reestruturação produtiva e reforma do Estado capitalista, buscando-se supostas “identidades em construção”, supostamente desarticuladas do sistema sócio-metabólico do capital. Na contramão dessa tendência, entendemos que o desenvolvimento do “terceiro setor” está articulado a um conjunto de ações estratégicas do capital na superação de sua crise.

Apresentando-se como uma esfera social isenta de interesses privados, o “terceiro setor” tornou-se bastante funcional ao processo de reestruturação do capitalismo, facilitando a aceitação das reformas neoliberais e a transferência das responsabilidades do Estado à “sociedade civil”. Trata-se de um duplo papel, atuando primeiramente na construção do consenso sobre a necessidade das reformas neoliberais, para, em seguida, atuar na sua aplicação direta, através da transferência das responsabilidades pelos serviços públicos às entidades e “organizações sociais” estrategicamente articuladas.

Trataremos inicialmente da problemática do Estado e a “sociedade civil”, já que o passado recente de nossa história acabou por possibilitar tanto a “sacralização” como a “satanização” desses conceitos, dependendo da conjuntura e os grupos dirigentes que se apresentam como alternativa histórica. Apresentaremos a seguir o aporte teórico-metodológico que nos possibilitou a compreensão da relação entre a emergência do fenômeno do “terceiro setor” e as transformações históricas do último quartel do século passado, destacando-se a “inspiração” gramsciana de nossa crítica às implicações político-pedagógicas desse processo.

1.1. Estado, sociedade civil e hegemonia: “o palco e teatro da luta de classes”

Tornou-se senso comum entre os arautos das reformas neoliberais a defesa de que a história da humanidade teria chegado ao fim (ANDERSON, 1992). Circunscrita a essa tese, destaca-se a afirmação de que cada vez mais o Estado teria o seu papel na organização da sociabilidade humana limitado. Partindo-se dessa premissa, forjou-se a concepção pouco realista de uma “sociedade civil universal”, espaço dialógico de humanização desarticulado das determinações político- econômicas e da totalidade que constitui a realidade concreta.

Porém, na contramão das teses fragmentadoras da totalidade social, enfatiza Mészáros que o sistema do capital constitui-se de uma complexa totalidade que padece de defeitos estruturais. Primeiramente, a produção e seu controle estão radicalmente isolados entre si e diametralmente opostos; segundo, e sob as mesmas determinações, a “produção” e o “consumo” adquirem uma independência e uma existência separada que resulta na concentração de consumo em locais privilegiados, concomitantemente à negação de necessidades vitais a grande parte da população mundial; e por fim, na tentativa de superação entre a produção e a circulação, os microcosmos do sistema se combinam numa espécie de conjunto administrável, cujo objetivo é possibilitar ao capital social total a sujeição da força de trabalho total da humanidade (MÉSZÁROS, 2011, p. 105).

A história do Estado moderno coincide com a emergência e difusão das estruturas econômicas do capital, conformando-se como sua estrutura totalizadora de comando político. O desdobramento das entrelaçadas estruturas do capital por todas as esferas é assim uma exigência para o estabelecimento de sua viabilidade, ainda que limitada, de controle sociometabólico¹. Assim, conclui Mészáros que o:

[...] Estado se afirma como pré-requisito indispensável para o funcionamento permanente do sistema do capital, em seu microcosmo e nas interações das unidades particulares de produção entre si, afetando intensamente tudo, desde os intercâmbios locais mais imediatos até os de nível mais mediato e abrangente (*ibidem*, p. 109).

Essa assertiva vem na contramão da afirmação “pós-moderna” de que o Estado teria perdido o seu potencial organizador da sociabilidade humana, não dando margem a nenhuma alternativa desarticuladora das diferentes dimensões do mundo da vida e do sistema, cujo resultado é a fetichização da sociedade civil, fenômeno que chega às últimas consequências com a tese da

¹ Não é por acaso que a crise estrutural do capitalismo, expressão do encerramento de sua ascensão histórica, é acompanhada de perto pela crise do Estado moderno, afetando todas as suas instituições e métodos organizacionais (MÉSZÁROS, 2011, p. 107).

“sociedade civil universal” ou, como prefere Morin, “comunidade planetária” (MORIN, 2001, p. 115).

Reconhecer a crise do Estado moderno como parte constitutiva da crise estrutural do sistema capitalista não nos permite desconsiderar seu vínculo com a necessidade material da ordem sociometabólica do capital, portanto, instrumento imprescindível para a correção de seus defeitos estruturais (MÉSZÁROS, 2015, p. 94).

Desde o advento da modernidade o Estado caracteriza-se pelo domínio racional da sociedade civil, pensado desde o centro e disseminado pelos diferentes espaços societários, controlando as manifestações sociais, por meio do que Cambi denomina de “pedagogia política”, característica marcante do mundo moderno até os dias atuais. Configura-se, segundo o autor:

[...] uma educação articulada sob muitas formas e organizada em muitos agentes (família, escola, associações, imprensa etc.) que convergem num processo de envolvimento e conformação do indivíduo de maneira cada vez mais capilar. *O príncipe* de Maquiavel é a expressão mais explícita e mais alta desse projeto “pedagógico”: de domínio e de conformação. E é um projeto que será retomado na Modernidade, através daquele desejo de governo que invade toda a sociedade: os saberes, os indivíduos, as instituições etc. (CAMBI, 1999, p. 244-245).

A alusão a Maquiavel é pertinente, uma vez que, como reconhece Gruppi, com sua obra, *O príncipe*, temos o princípio da ciência política. O Estado passa a não mais ser entendido como garantidor da felicidade humana, como queria crer Aristóteles, nem um instrumento de preparação dos homens para o Reino de Deus, tal qual pensavam os homens da Idade Média. A racionalidade do Estado Moderno se torna mundana, o que se expressa na afirmação de que o Estado “faz política” (GRUPPI, 1980, p. 10).

A sociedade brasileira emergente do contexto da ditadura civil-militar, sobretudo da frente de oposição à ditadura, tornou recorrente o conceito de sociedade civil. No campo internacional, um grande impulso foi dado pelos desdobramentos do Leste Europeu e a crise dos Estados soviéticos, tornando-se o conceito de sociedade civil uma importante arma ideológica das forças de oposição ao comunismo (WOOD, 2006, p. 209).

Tornou-se senso comum a distinção entre Estado e sociedade civil, prevalecendo a dicotomia entre a esfera de coação, corporificada no Estado, e o espaço de liberdade e ação voluntária, representado pela sociedade civil. Tal dicotomia, destaca Wood:

[...] revive a preocupação liberal com a limitação e legitimação do poder político, e, principalmente, o controle desse poder pela liberdade de associação e de organização autônoma dentro da sociedade, que a esquerda geralmente despreza, tanto na teoria quanto na prática. Em segundo lugar, o conceito de sociedade civil reconhece e celebra a diferença e a

diversidade. Seus advogados fazem do pluralismo um bem primário, em contraste com o marxismo, que é, segundo eles, essencialmente monístico, reducionista e economístico. Este novo pluralismo nos convida a apreciar toda uma nova gama de instituições e relações desprezadas pelo socialismo tradicional em sua preocupação com economia e classe (*ibidem*).

Emergiram lutas emancipatórias organizadas por movimentos não fundamentados no antagonismo de classes, sensíveis às dimensões da experiência humana, subestimadas pela esquerda socialista tradicional. Uma ampla gama de ativismos passou a abarcar tudo, desde o feminismo, a ecologia e a paz, até a reforma constitucional.

Ellen Wood nos alerta para o perigo da lógica totalizadora e o poder coercitivo do capitalismo se tornar invisíveis, reduzindo-se todo o seu sistema social a apenas mais um conjunto de instituições e relações entre outras tantas, em pé de igualdade com as associações domésticas ou voluntárias:

Essa redução é, de fato, a principal característica da “sociedade civil” nessa nova encarnação. O efeito é fazer desaparecer o conceito de capitalismo ao desagregar a sociedade em fragmentos, sem nenhum poder superior, nenhuma unidade totalizadora, nenhuma coerção sistêmica – ou seja, sem um sistema capitalista expansionista e dotado da capacidade de intervir em todos os aspectos da vida social (*ibidem*, p. 210).

Há versões que argumentam que a existência de outros modos de dominação seria uma demonstração de que o capitalismo e sua relação de classes não é uma totalidade sistêmica. Para Wood, a fragilidade deste argumento está no fato de não considerar a relação de classe que constitui o capitalismo como algo mais do que uma identidade pessoal, não se tratando apenas de um princípio de estratificação e de desigualdade: “[...] mas também da relação constitutiva de um processo social distinto, a dinâmica da acumulação e da autoexpansão do capital” (*ibidem*, p. 211).

O capitalismo é, assim, reduzido pelas teorias atuais ao peso de outras instituições singulares e específicas, desestruturando-o através de uma pluralidade de instituições e relações. Dessa forma, é ocultado o seu caráter de totalidade sistêmica, no interior da qual se situam todas as outras instituições e onde as forças sociais têm de encontrar seu caminho.

A separação entre Estado e sociedade civil no Ocidente gerou novas formas de liberdade e igualdade, assim como produziu novas formas de coerção e dominação. A sociedade civil passou a constituir uma nova forma de poder social, em que funções coercitivas do Estado, a exploração de classe e os imperativos do mercado são deslocados para a “esfera privada”, privatizando-se o “poder público”. Configurou-se não somente uma nova relação entre o “público” e o “privado”, mas um reino privado inteiramente novo, uma nova estrutura de poder e dominação, com sua opressão pública própria.

Surge uma “nova divisão do trabalho” entre a esfera pública do Estado e a esfera da propriedade privada e do imperativo do mercado, desligando-se da autoridade pública a dominação e a exploração. Ao mesmo tempo em que esses novos poderes dependem da sustentação do Estado, o que, segundo Wood, corresponde a uma concentração de poder jamais vista: “A ‘sociedade civil’ deu à propriedade privada e a seus donos o poder de comando sobre as pessoas e sua vida diária, um poder reforçado pelo Estado, mas isento de responsabilidade, que teria feito a inveja de muitos Estados tirânicos do passado” (*ibidem*, p. 218).

As relações de classe passaram a representar apenas uma “identidade” pessoal, sendo que o conceito de sociedade civil passou a abranger uma ampla gama de aspirações emancipadoras, transformando-se numa expressão mágica adaptável a todas as situações da esquerda. Sob o argumento de se combater a “opressão”, as relações de classe perderam a centralidade, dando lugar a um emaranhado de múltiplas realidades sociais que compõem uma estrutura social pluralista, fundamentada na ordem discursiva ou dialógica.

Como destacam Montaño e Duriguetto, após o Maio de 1968, uma cultura individualista e hedonista emergiu como tendência dominante, motivada por fatores sociais, econômicos e políticos. Dentre esses fatores, destacam-se a crise internacional do capital, deflagrada no início dos anos 1970, e a crise do “socialismo real” e da socialdemocracia. É com essas determinações que segundo os autores podemos entender a passagem de uma negação e ruptura com a ordem social burguesa – verdadeira causa dos levantes de 1968 – para uma predominância da política dos desejos individuais, do culto ao subjetivismo, que desembocaram no *ethos* da “pós-modernidade”, destacando-se a teoria dos chamados “novos movimentos sociais” (MONTAÑO & DURIGUETTO, 2010, p. 263).

No que se refere ao campo teórico-metodológico marxista, o conceito de sociedade civil tornou-se também complexo. O primeiro elemento relevante para essa caracterização é o papel central que ele adquiriu na estratégia da “nova direita” e dos grupos dissidentes nos países da URSS, servindo de pretexto para que a burocracia legitimasse sua dominação, rejeitando qualquer ideia que pudesse pôr em risco seu poder (ACANDA, 2006, p. 27).

Há uma pluralidade de posições no seio da tradição marxista, não existindo um bloco conceitual único, homogêneo e acabado. Destacam-se as posições socialdemocratizantes e reformistas, aliadas a defesas “pós-marxistas”, que vinculam a teoria marxista ao totalitarismo, contribuindo para a confusão dos menos avisados, incapazes de realizar a crítica a estas posições sem inviabilizar uma análise que supere o positivismo e o economicismo da tradição dogmática. O fato da ideia de sociedade civil ter sido forjada pelo pensamento liberal criou um problema complexo para o marxismo (*ibidem*, p. 35).

No próximo item, apresentaremos um esboço teórico-metodológico da crítica marxista do Estado, desmistificando a ideia de universalidade que a

tradição liberal a ele atribui, evidenciando o antagonismo de classe que o permeia, que longe da neutralidade apregoada, constitui-se em parte da materialidade do sistema capitalista (MÉSZÁROS, 2011, p. 600).

1.2. A crítica do Estado moderno e a sociedade civil na tradição marxista

Segundo Mészáros, a mudança radical da ordem sociometabólica do capital é inconcebível sem a superação do poder das formações estatais do sistema reprodutivo material. Apesar desse pressuposto, Marx nunca se iludiu com saídas voluntaristas, que tendem a imaginar ser possível a abolição do Estado por meio de conspirações ou decretos. Marx almejava produzir uma visão teórica geral sobre a problemática do Estado, intento impossibilitado pela dedicação à monumental crítica à economia política por ele realizada (MÉSZÁROS, 2015, p. 38).

A isso se somaria a própria experiência europeia com a luta de classes posterior à onda revolucionária do final dos anos de 1840, marcada pela estabilização da ordem social capitalista e os desdobramentos da Primeira Internacional. Os movimentos ligados aos interesses da classe trabalhadora gradativamente passariam a atuar no terreno político-institucional nacional, abandonando princípios revolucionários caros ao movimento operário para atuar dentro do marco legal do Estado burguês (*ibidem*, p. 39).

Apesar da ausência de uma teoria marxiana do Estado, *für ewig*, Marx e Engels nos deixaram um legado, é preciso que enfrentemos a complexidade das formações estatais em seu desenvolvimento histórico, marcado por tentativas insuficientes de superação de suas crises por meio da ajuda “externa” do Estado (*idem*, 2012, p. 31).

A ideia moderna de sociedade civil apareceu pela primeira vez sistematicamente no século XVIII, caracterizando-se como uma entidade abstrata, corporativa, que evoluiu com a ascensão do absolutismo europeu. Por sua vez, a completa diferenciação conceitual da sociedade civil exigiu a separação da unidade entre o político e o econômico, própria do período absolutista (WOOD, 2006, p. 206).

No pensamento inglês dos séculos XVI e XVII, a sociedade civil e a sociedade política se confundiam. Segundo Wood, esta confusão representa a subordinação do Estado à “comunidade dos proprietários” que constituía a nação política, refletindo um período em que a exploração se dava através de modos puramente econômicos de acumulação, não necessitando de meios políticos ou militares, diferentemente do que ocorria nos arrendamentos feudais. As condições inglesas de desenvolvimento no sistema de relações de propriedade e de apropriação capitalista em sua fase avançada, dotada de um mecanismo de mercado melhor desenvolvido, tornaram possível a moderna oposição conceitual entre o Estado e a sociedade civil (*ibidem*, p. 207).

Devido às limitações territoriais e o grau relativamente alto de autosuficiência de suas unidades sociometabólicas, o sistema feudal podia se fundamentar no fator político, cabendo às localidades o controle básico do processo de reprodução econômica. Diferentemente, o sistema do capital evoluiu de maneira irrefreável, porém, distante da autossuficiência que caracterizara as unidades feudais. As falhas estruturais de controle criaram a exigência do estabelecimento de estruturas de controle complementares, adequadas às necessidades totalizadora e expansionista do sistema do capital. É essa, segundo Mészáros, a origem do Estado Moderno como estrutura de comando de grande alcance, parte integrante da “base material” do novo sistema (MÉSZÁROS, 2011, p. 118).

Hegel identificou posteriormente a sociedade civil à *burguerliche Gesellschaft* (sociedade burguesa), correspondendo a uma forma social historicamente específica, cuja condição essencial era a economia moderna. Através desse conceito, preservava-se a liberdade individual e, ao mesmo tempo, a universalidade do Estado, o público e o privado. A sociedade civil seria o espaço de mediação entre a família e o Estado, entre o particular e o universal (WOOD, 2006, p. 207).

Diferentemente da tradição liberal de sua época, para quem as dificuldades de mediação não eram problema, limitando-se à questão da instrumentalidade “equilibrante”: “Hegel percebe que, se o Estado deve cumprir as funções vitais de totalização e conciliação a ele atribuídas em seu sistema, deve ser constituído como uma entidade *orgânica*, adequadamente fundida à sociedade e não mecanicamente superposta a ela” (MÉSZÁROS, 2011, p. 580).

Para que o Estado se torne uma unidade orgânica é necessário que se conceda autoridade a “esferas de interesses particulares”, relativamente independentes, limitadoras da arbitrariedade pessoal do seu do parelho burocrático do Estado e seu “exército de funcionários” (*ibidem*).

A partir da assertiva hegeliana, Marx conclui que o Estado na verdade expressa as particularidades da sociedade civil e suas relações de classe, negando sua universalidade. Desde então, Marx dedicou-se a estudar sua anatomia, através da crítica da economia política, destituindo de racionalidade a distinção hegeliana entre o Estado e a sociedade civil, colocando em xeque a filosofia hegeliana do direito: “[...] mas será uma unidade orgânica aquilo que se mantém pelo *equilíbrio de privilégios?*” (*ibidem*, *ibidem*).

Em *A Ideologia alemã*, Marx e Engels assim definiram a sociedade civil:

A forma de intercâmbio, condicionada pelas forças de produção existentes em todos os estágios históricos precedentes e que, por seu turno, as condiciona, é a *sociedade civil*, esta [...] tem por pressuposto e fundamento a família simples e a família composta, a assim chamada tribo [...] essa sociedade civil é o verdadeiro foco e cenário de toda a história, e quão absurda é a concepção histórica anterior que descuidava das re-

lações reais, limitando-se às pomposas ações dos príncipes e dos Estados (MARX; ENGELS, 2007, p. 39).

É a partir da sociedade civil e sua dinâmica que podemos compreender não somente a conformação do Estado e toda a superestrutura ideológica que o sustenta, mas também o próprio desenvolvimento histórico:

Essa concepção da história consiste, portanto, em desenvolver o processo real de produção a partir da produção material da vida imediata e em conceber a forma de intercâmbio conectada a esse modo de produção e por ele engendrada, quer dizer, a sociedade civil em seus diferentes estágios, como o fundamento de toda a história, tanto a apresentando em sua ação como Estado como explicando a partir dela o conjunto das diferentes criações teóricas e formas da consciência – religião, filosofia, moral etc. etc. – e em seguir o seu processo de nascimento a partir dessas criações, o que então torna possível, naturalmente, que a coisa seja apresentada em sua totalidade (assim como a ação recíproca entre esses diferentes aspectos) (ibidem, p. 42).

Ístvan Mészáros captou bem a reciprocidade dialética entre estrutura e superestrutura na obra de Marx e Engels. Para o pensador húngaro:

[...] seria completamente equivocado descrever o próprio Estado como uma superestrutura. Na qualidade de estrutura totalizadora de comando político do capital (o que é absolutamente indispensável para a sustentabilidade material de todo o sistema), o Estado não pode ser reduzido ao *status* de superestrutura. Ou melhor, o estado em si, como estrutura de comando abrangente, tem sua própria superestrutura – a que Marx se referiu apropriadamente como “superestrutura legal e política” – exatamente como as estruturas reprodutivas materiais diretas tem suas próprias dimensões superestruturais. [...] Como estrutura de comando político abrangente do sistema do capital, o Estado não pode ser autônomo, em nenhum sentido, em relação ao sistema do capital, pois ambos são um só e inseparáveis. Ao mesmo tempo, o Estado está muito longe de ser *redutível* às determinações que emanam diretamente das funções econômicas do capital. Um Estado historicamente dado contribui de maneira decisiva para a determinação – no sentido já mencionado de *codeterminação* – das funções econômicas diretas, limitando ou ampliando a viabilidade de algumas contra outras (MÉSZÁROS, 2011, p. 119).

O imperativo estrutural do capital orientado pela expansão do sistema e consolidação da base material para a extração do trabalho excedente requer a reciprocidade entre a estrutura reprodutiva econômica direta e as funções reguladoras mediadas do Estado. Assim, a dinâmica da sociedade civil e dos órgãos sociais só pode ser entendida no interior da totalidade do sistema socio-

metabólico do capital, historicamente determinado, marcada pela codeterminação das funções econômicas diretas e a função corretiva dos defeitos estruturais do sistema assumida pelo Estado.

Portanto, para a concepção marxista não é possível uma desarticulação da sociedade civil da totalidade sistêmica do capital, como querem fazer crer os defensores do “terceiro setor” como espaço privilegiado da participação democrática, desarticulando-o tanto dos interesses do Estado, como dos interesses do mercado. Quanto mais se aperfeiçoam as estratégias de dominação e expansão do sistema e de sua capacidade de reprodução, menor a margem de autonomia das ações sociais, o que, de outro lado, expressa a ampliação da capacidade reguladora ou corretiva do Estado, gerando enormes desafios táticos e estratégicos ao movimento operário.

O conceito político da chamada “revolução permanente”, consistindo na tomada de assalto do poder, surgira antes de 1848, como expressão cientificamente elaborada das experiências jacobinas durante a Revolução Francesa, de 1789. Sua fórmula é própria de um período histórico em que não existiam ainda os grandes partidos de massa e os grandes sindicatos, e a sociedade se caracterizava por um maior atraso do campo e monopólio quase completo da eficiência político-estatal em poucas cidades, ou numa só (como Paris, na França), sendo que o aparelho estatal era relativamente pouco desenvolvido, havendo maior autonomia da sociedade civil em relação à atividade estatal. Este conceito foi superado por Gramsci, através do conceito de “hegemonia civil”. Segundo Gramsci:

A estrutura maciça das democracias modernas, seja como organizações estatais, seja como conjunto de associações na vida civil, constitui para a arte política algo similar às “trincheiras” e as fortificações permanentes da frente de combate na guerra de posição: faz com que seja apenas “parcial” o elemento do movimento que antes constituía “toda” a guerra, etc. (GRAMSCI, 2007a, p. 24).

Ainda no século XIX, Engels já havia percebido o desenvolvimento do Estado no Ocidente e a necessidade de uma atualização nos métodos de luta do proletariado. Na Introdução à edição de 1895 da obra de Marx, *As lutas de Classe na França de 1848 a 1850*, Engels reconheceu o deslumbramento causado pela Revolução Francesa e a ideia da “subversão geral”, que os inspirara durante os levantes de 1848. Afirma Engels:

Mas a história também nos desmentiu, revelando que era uma ilusão nosso ponto de vista daquela época. Ela ainda foi mais longe: não sómente dissipou nosso erro de então, mas, igualmente, subverteu totalmente as condições nas quais o proletariado deve combater. É hoje em dia obsoleto sob todos os aspectos o modo de luta de 1848, e este é um ponto que merece ser examinado mais detidamente (MARX; ENGELES, [s/d], p. 97).

Até então, as revoluções consistiam na substituição do domínio de uma classe pelo domínio de outra. As classes dominantes, no entanto, eram compostas de pequenas minorias se comparadas à massa do povo. Ao derrubar-se a minoria dominante, outra minoria dominante “tomava em suas mãos o timão do Estado” (*ibidem*).

As condições de luta haviam se modificado, e o fato de o sufrágio universal na França proporcionar uma nova dinâmica à luta de classes não fora ignorado por Engels. A derrota na Comuna de Paris não significou o fim do proletariado combativo, mas sinalizou a necessidade de uma atuação maior sobre o aparelho do Estado e suas instituições:

[...] utilizando tão eficazmente o sufrágio universal, o proletariado praticava um método de luta inteiramente novo que se desenvolveu com rapidez. Viu-se que as instituições estatais, nas quais se organiza o domínio da burguesia, ainda oferecem possibilidades novas de utilização que permitem à classe operária combatê-las. Participou-se das eleições para as diversas dietas, conselhos municipais e juntas de trabalho, disputando-se à burguesia cada posto em cuja designação do titular participava uma parcela suficiente do proletariado. Ocorreu então que a burguesia e o governo chegaram a ter mais medo da atuação legal que da atuação ilegal do partido operário, mais temor aos êxitos das eleições que os êxitos da rebelião (*ibidem*, p. 103).

Engels reconheceu que a concentração das forças armadas em um ponto decisivo já não era mais uma realidade histórica, impossibilitando a tomada do poder de assalto. A forma de luta passara a ser: “[...] a resistência passiva; a ofensiva dar-se-á a duras penas, aqui ou ali, sempre em caráter excepcional, em esporádicas sortidas e ataques de flanco, mas, via de regra, limitando-se à ocupação das posições abandonadas pelas tropas em retirada” (*ibidem*, p. 104). Assevera Engels:

[...] Se as condições mudaram na guerra entre povos, não mudaram menos para a luta de classes. Passou o tempo dos golpes de surpresa, das revoluções executadas por pequenas minorias conscientes à frente das massas inconscientes. Onde quer que se trate de transformar completamente a organização da sociedade, cumpre que as próprias massas nisso cooperem, já que tenham elas próprias compreendido de que se trata, o motivo pelo qual dão seu sangue e sua vida. Isto é o que nos ensinou a história dos últimos cinquenta anos. Mas para que as massas comprehendam o que é necessário fazer é mister um trabalho longo e perseverante; é precisamente esse trabalho que realizamos agora, com tal êxito, que desespera nossos adversários (*ibidem*, p. 106).

Não se trata, no entanto, da abdicação da necessidade de tomada do poder de forma efetiva pelo proletariado em função de métodos reformistas e

pacifistas. O que se evidencia na carta a Kautsky, datada de 3 abril de 1895, em que Engels se queixa da utilização indevida de sua *Introdução* de 1895 para esse fim (MARX e ENGELS, [s.d], p. 93).

Uma vez que a realidade é tida como uma totalidade de múltiplas determinações, para as classes subalternas tornou-se indispensável pensar a revolução social como um processo, um movimento com várias nuances, sendo necessária a utilização de todos os métodos legais e espaços institucionais (MARTINS, M., 2005, p. 134).

Apropriando-se dos elementos centrais da teoria marxiana, Lênin, nos dizeres de Florestan Fernandes², alargou e aprofundou a teoria marxista do Estado, já que “sua sistematização da teoria voltava-se para uma prática revolucionária concreta”. No contexto da Revolução Russa de 1917, aplicou como ninguém os ensinamentos dos pais do materialismo histórico, entendendo que a ditadura do proletariado deveria substituir o poder de opressão da classe burguesa (MARX & ENGELS, 1998, p. 58), advogando, em *O Estado e a revolução* (LENINE, 1980a), que as organizações proletárias se tornem Estado, papel fundamental assumido pelos sovietes, prelúdio da Revolução de Outubro, levando ao definhamento do próprio Estado, entendido como uma “máquina para a repressão de uma classe por outra”.

Em *A doença infantil do esquerdismo no comunismo*, datada de abril/maio de 1920, Lênin destaca as diferenças entre a sociedade russa, palco da primeira revolução proletária que a humanidade conheceria, e as sociedades ocidentais. Nestas últimas, as massas operárias estariam mais imbuídas de “preconceitos democrático-burgueses e parlamentaristas” do que na Rússia. O que torna mais difícil o desencadeamento da revolução socialista. A experiência parlamentar e sindical ganhara um peso muito importante após as revoluções de 1848, tornando-se parte da cultura das massas trabalhadoras. Em tais sociedades, expressão do Estado moderno, as pessoas estão excessivamente habituadas com a legalidade e a eleição livre e regular dos “chefes”, eleições parlamentares, comícios, imprensa, sindicatos e outras formas de organização. Para se desconstruir o ordenamento burguês e o modo de vida que o caracteriza, é preciso envolver-se com os problemas as questões práticas e aspectos da vida social, arrebatando todos os setores e esferas de atividade sob a égide dos capitalistas (LENINE, 1980b, p. 335).

Desenvolvendo agora uma “doutrina da hegemonia”, captada por Gramsci, Lênin já identificara as mudanças na correlação de forças sociais e políticas nas sociedades modernas, já apontadas por Engels. Nestas, as massas são educadas por instituições características do Estado Moderno, expressando a mudança na realidade concreta e a “ampliação do Estado”. Tais mudanças dificultavam a Revolução Europeia, o que ameaçava a revolução Russa (SOARES, 2000, p. 179).

² Prefácio à edição brasileira de *O Estado e a revolução* (LÊNIN, 1978, p. XII).

Para Ellen Wood, a reformulação marxista gramsciana do Estado fez ressuscitar o conceito de sociedade civil como princípio organizador central da teoria socialista. Tal reformulação contribuiu para o entendimento da complexidade do poder político nos Estados parlamentares ou constitucionais do Ocidente, onde a suplantação do sistema de dominação de classe passou a exigir novas estratégias de luta, já que o poder de classe já não se achava concentrado visivelmente no Estado, mas difundido pela sociedade (WOOD, 2006, p. 207).

Reconhecendo a complexidade do poder político nos Estados ocidentais, e a dificuldade de se suplantar um sistema de dominação de classe, em que o poder se encontra organicamente diluído, Gramsci se apropriou do conceito de sociedade civil, buscando compreender o “novo palco e cenário da luta de classes” em sua época.

1.3. Educação, luta de classes e hegemonia: as contribuições de Gramsci à crítica do “terceiro setor” e suas implicações político-pedagógicas

Gramsci foi o primeiro a compreender o processo histórico que tornou o fascismo uma possibilidade concreta na Itália, analisando os diferentes atores que o tornavam um “partido”, em seu sentido orgânico. A leitura do conjunto de notas que compõem os *Cadernos do Cárere* nos oferece um referencial teórico-metodológico fundamental para a elucidação das implicações político-pedagógicas da ação estratégica do “terceiro setor”, o que evidencia a atualidade da análise gramsciana do Estado e da sociedade civil.

Sob a inspiração da metodologia gramsciana para o entendimento das transformações ocorridas na virada do século XIX para o XX, que, no caso italiano, confluíram para emergência do fascismo, buscamos elementos teóricos que nos ajudam a compreender o novo tipo de Estado emergente após a ditadura civil-militar no Brasil, entre os anos de 1964 e 1984. Apoiados no constructo teórico-metodológico gramsciano, concluímos que a dicotomia ditadura *versus* redemocratização, ou Estado *versus* sociedade civil, não elucida a emergência do “terceiro setor” no Brasil. O que evidenciaremos a seguir.

A partir dos fundamentos teóricos do *Prefácio à “Contribuição à Crítica da Economia Política”* de Marx³ (MARX, [s.d.]), de 1859, Gramsci constata dois princípios metodológicos dos quais não mais se separará:

[...] nenhuma sociedade se põe tarefas para cuja solução ainda não existam as condições necessárias e suficientes, ou que, pelo menos, não estejam em vias de aparecer e se desenvolver; [...] nenhuma sociedade se dissolve e pode ser substituída antes que se tenham desenvolvido todas

³ Segundo Marx: “Ao chegar a uma determinada fase de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade se chocam com as relações de produção existentes ou, o que não é senão a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais se desenvolveram até ali. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações se convertem em obstáculos a elas. E se abre assim uma época de revolução social” (MARX, s/d, p. 301).

as formas de vida implícitas em suas relações (GRAMSCI, 2007a, p. 36).

Gramsci nos aponta o pressuposto de que para se chegar a uma justa análise das forças que atuam na história é necessário se distinguir: “[...] no estudo de uma estrutura os movimentos orgânicos (relativamente permanentes) dos [...] movimentos ‘de conjuntura’ (ocasionais, imediatos, quase acidentais)” (ibidem). Para Gramsci:

[...] os fenômenos de conjuntura dependem, certamente, de movimentos orgânicos, mas seu significado não tem um amplo alcance histórico: eles dão lugar a uma crítica política miúda, do dia-a-dia, que envolve os pequenos grupos dirigentes e as personalidades imediatamente responsáveis pelo poder. Os fenômenos orgânicos dão lugar à crítica histórico-social, que envolve os grandes agrupamentos, para além das pessoas imediatamente responsáveis e acima do pessoal dirigente (ibidem, p. 36-37).

Tais fundamentos teórico-metodológicos nos levam a abandonar a “crítica política miúda”, restrita a determinados personagens ou grupos relacionados ao fenômeno que buscamos compreender, e investirmos numa “crítica histórico-social” da emergência do “terceiro setor”, buscando suas raízes e determinantes históricos como forma de superaração do senso comum da esfera autônoma desarticulada do Estado. Para tanto, o conceito gramsciano de “bloco histórico” mostra-se bastante adequado.

O bloco histórico é a estrutura na qual se inserem como momentos dialéticos a estrutura econômica e as superestruturas políticas, jurídicas e ideológicas, não existindo uma hierarquia a priori dos distintos momentos da realidade, nem no sentido idealista (prevalência da superestrutura) nem no sentido materialista vulgar (prevalência da estrutura). Para Gramsci: “[...] as forças materiais são o conteúdo e as ideologias a forma, distinção entre forma e conteúdo puramente didática, já que as forças materiais não seriam concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais” (GRAMSCI, 2006a, p. 238).

Gramsci se fundamenta na tradição deixada pelos clássicos do marxismo (Marx, Engels e Lênin), segundo a qual o sujeito e o objeto não se separam, sendo senão momentos relativos da práxis, da atividade histórica concreta dos homens. Para o revolucionário sardo: “[...] A estrutura e as superestruturas formam um “bloco histórico”, isto é, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (ibidem, p. 250).

A partir da experiência soviética e das considerações de Lênin sobre a ditadura do proletariado como a forma estatal, política, da hegemonia (GRUPPI, 1980, p. 78), Gramsci desenvolveu o conceito de hegemonia, constatando

que a guerra manobrada (ou de movimento), vitoriosa na Revolução Russa de 1917, já não servia como estratégia para o Ocidente, onde existia uma justa relação entre o Estado e a sociedade civil e qualquer abalo do Estado revelaria uma poderosa estrutura da sociedade civil (GRAMSCI, 2007a, p. 262).

A tendência das correntes da “teoria da intransigência⁴” era de acreditar cegamente na “virtude reguladora das armas”, o que as impedia de compreender que os fatos ideológicos de massa estão sempre atrasados em relação aos fenômenos econômicos de massa. Em determinados momentos, diz Gramsci: “[...] o impulso automático devido ao fator econômico tem seu ritmo diminuído, é travado ou até mesmo destruído momentaneamente por elementos tradicionais [...]” (ibidem, p. 69).

Tornar consciente a luta de forma previamente projetada levando à compreensão das exigências da posição econômica de massa e da possibilidade de sua contradição em relação às diretrizes dos líderes tradicionais é para Gramsci uma tarefa necessária ao processo de transformação da sociedade, devendo se articular, na medida exata, as condições econômicas ao projeto consciente de transformação. Assevera Gramsci:

Uma iniciativa política apropriada é sempre necessária para libertar o impulso econômico dos entraves da política tradicional, ou seja, para modificar a direção política de determinadas forças que devem ser absorvidas a fim de realizar um bloco histórico econômico-político novo, homogêneo, sem contradições internas; e, dado que duas forças “semelhantes” só podem fundir-se num organismo novo através de uma série de compromissos ou pela força das armas, unindo-as num plano de aliança ou subordinando uma à outra pela coerção, a questão é saber se se dispõe desta força e se é “produtivo” empregá-la. Se a união de duas forças é necessária para vencer uma terceira, o recurso às armas e à coerção (desde que se tenha disponibilidade de fazê-lo) é pura hipótese metodológica e a única possibilidade concreta é o compromisso, já que a força pode ser empregada contra os inimigos, não contra uma parte de si mesmo que se quer assimilar rapidamente e cuja “boa vontade” e entusiasmo é preciso obter (GRAMSCI, 2007a, p. 70).

⁴ Gramsci se viu inserido nos debates da II Internacional combatendo as correntes fatalistas e economicistas, por ele chamadas de “teorias da intransigência”, que haviam se tornado uma tendência dentro da organização dos trabalhadores. Gramsci assim as definia: “Um elemento a ser acrescentado ao parágrafo do economicismo, como exemplificação das denominadas teorias da intransigência, é o da rígida aversão de princípio aos chamados compromissos, que tem como manifestação subordinada o que pode ser denominado como o ‘medo dos perigos’. É evidente que a aversão de princípio aos compromissos vincula-se estreitamente ao economicismo, uma vez que a concepção na qual se baseia esta aversão só pode ser a convicção ferrea de que existem leis objetivas para o desenvolvimento histórico do mesmo caráter das leis naturais, acrescida da persuasão de um finalismo fatalista similar ao fatalismo religioso: já que as condições favoráveis terão fatalmente de surgir e determinarão, de modo bastante misterioso, acontecimentos palingenéticos, revela-se não só inútil, mas mesmo prejudicial, qualquer iniciativa voluntária tendente a predispor estas situações segundo um plano” (GRAMSCI, 2007a, p. 69).

Um grupo que busca ser dominante deve exercer a dominação também como “direção intelectual e moral”, tendendo a liquidar ou a submeter – inclusive pelas armas – os grupos adversários e ser dirigente dos grupos afins e aliados. Do que se trata é de tornar-se capaz de dirigir política, ideológica e moralmente os subalternos. Ou seja, exercer a hegemonia, mesmo após a conquista do poder,

Gramsci distingue na relação de forças três momentos. O primeiro momento está vinculado à estrutura objetiva e ao desenvolvimento das forças produtivas, definindo-se os agrupamentos sociais a partir da função e da posição na produção. O segundo é o momento da relação das forças políticas e da avaliação do grau de homogeneidade, autoconsciência e de organização alcançado pelos vários grupos sociais, destacando-se vários graus de acordo com o nível de consciência atingido⁵. Aqui se coloca a questão do Estado, desde as relações internas ao Estado-Nação, até o seu entrelaçamento com as relações internacionais, possibilitando novas combinações originais e historicamente concretas. O terceiro e último momento é o da relação das forças militares, podendo ser subdividido em técnico-militar, marcado pelas estratégias em sentido estrito, e o grau político-militar, caracterizado por estratégias de opressão não diretamente militares. Como observa Gramsci, a correlação de forças oscila entre o primeiro e o segundo momento (GRAMSCI, 2007a, p. 40-41).

Unificar as camadas subalternas, tornando-as “Estado” (GRAMSCI, 2002a, p. 139). Eis a tarefa das organizações populares que se apresentam como forças inovadoras, que passando do momento econômico-corporativo, caracterizado pela visão imediatista e o interesse particular, ao momento ético-político em que se encontram as questões do Estado, atingem uma compreensão global da realidade, credenciando-se como “novos dirigentes”, capazes de articular por meio de seus projetos os interesses locais e o nacionalismo da política, ao cosmopolitismo da economia (SEMERARO, 2009, p. 188).

Ao buscar embriões de sistema de vida original e autonomia integral das camadas subalternas, que em tempos de crise podem apontar uma situação de “duplo governo”, pôde Gramsci evidenciar o aperfeiçoamento das estratégias de dominação, como veremos a seguir.

⁵ Os graus na correlação das forças políticas são: a) econômico corporativo, limitado à percepção individual da necessidade de solidariedade (ex. de um comerciante para com outro); b) solidariedade de interesses entre todos os integrantes do grupo social, permanecendo-se ainda no campo econômico; c) os interesses corporativos superam o círculo corporativo de grupo econômico, tornando-se o interesse dos grupos subordinados, passando da estrutura econômica para o campo das superestruturas complexas – as ideologias se transformam em “partido”, prevalecendo a orientação de uma delas ou de uma combinação das mesmas, culminando na unicidade não só dos fins econômicos e políticos, mas, também na unidade intelectual e moral, universalizando-se a luta que extrapola o âmbito corporativo atingindo o plano “universal” caracterizado pela hegemonia do grupo social fundamental sobre os subordinados – destacando-se o papel do Estado na expansão de tal grupo (GRAMSCI, 2007a, p. 41).

1.3.1. O Estado ético ou educador e o aperfeiçoamento das estratégias de dominação: do Leviatã de Hobbes ao Centauro gramsciano

Thomas Hobbes (1588-1679) foi um dos precursores da teoria moderna do Estado, expressando sua obra o contexto de emergência da burguesia como sujeito histórico que almeja tornar-se classe hegemônica. Ao afirmar que “cada homem é um lobo para o seu próximo” – *homo homini lupus* – Hobbes evidencia as contradições do impulso à propriedade burguesa que passa preponderar na Inglaterra.

Em seu “estado natural”, os homens primitivos lançam-se uns contra os outros na busca pelo poder, riquezas e propriedades. Para não destruírem-se uns aos outros, os homens percebem a necessidade de um acordo ou contrato, por meio do qual cada indivíduo transfere ao Estado o seu direito de governar-se. É essa a origem do Leviatã⁶, a quem cabe o direito de exercer o poder, a força e o terror para garantir o pacto firmado, que não pode se restringir às palavras dos homens, já que “os pactos sem espada não passam de palavras” (HOBBS, 1997, p. 141).

Gramsci tem a percepção de que o Estado burguês gradativamente se tornou mais complexo do que o Estado propugnado por Hobbes, já que o poder não mais se encontra visivelmente centralizado. O que significa dizer que a estratégia de tomada de assalto (guerra de movimento) já não representa mais todo o desenvolvimento da guerra. Destaca-se a concepção gramsciana integral ou “orgânica” de Estado, forjada a partir da necessidade de compreensão do segundo momento da relação de forças, em que se encontra o nível da luta hegemônica, cujo domínio e expansão se expressam no Estado. Para Gramsci:

Uma classe que se ponha a si mesma como capaz de assimilar toda a sociedade, e ao mesmo tempo seja realmente capaz de exprimir este processo, leva à perfeição esta concepção de Estado e do direito, a ponto de conceber o fim do Estado e do direito, tornados inúteis por terem esgotado sua missão e sido absorvidos pela sociedade civil (GRAMSCI, 2007a, p. 271).

A burguesia como “organismo vivo” se encontra em constante movimento, absorvendo toda a sociedade, assimilando-a ao seu nível cultural e econômico, elaborando a passagem das outras classes à sua, ampliando a esfera de classe tecnicamente e ideologicamente. O que não se deu com as classes precedentes por serem essencialmente conservadoras, organizando-se a partir de uma estrutura social rígida fundamentada em castas:

⁶ Monstro mitológico que Hobbes utiliza para representar a soberania indivisível necessária para a superação da *bellum omnium contra omnis* – guerra de todos contra todos que caracterizaria o “estado de natureza” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010, p. 23).

A classe burguesa põe-se a si mesma como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a a seu nível cultural e econômico; toda a função do Estado é transformada: o Estado torna-se “educador” etc. (*ibidem*, p. 271).

A sociedade civil tornou-se um “aparelho privado de hegemonia”, baseando-se agora no consenso ativo dos indivíduos⁷, mais do que na repressão, ampliando-se também o conceito de Estado, uma vez que a sociedade civil deve ser entendida como “o próprio Estado”. Diz Gramsci: “[...] O Estado é soberano na medida em que é a própria sociedade organizada” (*ibidem*, p. 204).

Também se expande a noção de aparelho do Estado ao se tratar do conceito de “estatalícia” – ou a atitude em relação ao aparelho burocrático, que o identifica vulgarmente com todo o Estado. Para Gramsci:

A afirmação de que o Estado se identifica com os indivíduos (com os indivíduos de um grupo social), como elemento de cultura ativa (isto é, como movimento para se criar uma nova civilização, um novo tipo de homem e de cidadão), deve servir para determinar a vontade de construir, no invólucro da sociedade política, uma complexa e bem articulada sociedade civil, em que o indivíduo particular se governe por si mesmo, por isto, este seu autogoverno entre em conflito com a sociedade política, tornando-se, ao contrário, sua normal continuação, seu complemento orgânico (*ibidem*, p. 279).

A vida estatal deve se tornar espontânea, devendo se produzir formas de vida em que a iniciativa dos indivíduos e dos grupos seja “estatal”, ainda que não realizada pelos funcionários do Estado. Passamos, então, a uma identificação orgânica entre os indivíduos e o Estado, a ponto de Gramsci afirmar que “todo indivíduo é funcionário”, na medida em que, agindo espontaneamente, sua ação se identifica com os fins do Estado (*ibidem*, p. 282).

O “consenso ativo” ou “direto”, fundamentado na participação direta dos indivíduos, é uma necessidade vital dessa forma de Estado, ainda que tal participação provoque uma aparência de desagregação e tumulto. Uma “consciência coletiva” só se forma depois que a multiplicidade se unifica, através do atrito dos indivíduos, tal qual uma orquestra: “[...] que ensaia, cada instrumento por sua conta, dá impressão da mais horrível cacofonia; porém, estes ensaios são a condição para que a orquestra viva como um só ‘instrumento’” (*ibidem*, p. 333).

⁷ Para Gramsci: “Se cada um é legislador no sentido mais amplo do termo, continua a ser legislador ainda que aceite diretrizes de outros; executando-as, controla sua execução também por parte dos outros, compreendendo-as em seu espírito, divulgá-las, quase transformando-as em regulamentos de aplicação particular a zonas de vida restrita e individualizada” (GRAMSCI, 2007a, p. 302). Nesse pressuposto está o conformismo assinalado pelo direito, segundo o qual todos podem tornar-se elementos da classe dirigente, utopia democrática do século XVIII (*ibidem*, p. 249).

Gramsci se dedicou a entender o processo de sedimentação social das democracias ocidentais e a formação do “homem coletivo”, atribuindo grande destaque à função formativa e educativa do Estado, cujo objetivo é a criação do “conformismo social”, adequando-se a civilização e a moralidade das massas populares às necessidades do desenvolvimento continuado do aparelho econômico de produção, forjando-se, assim, “novos tipos de humanidade”. Trata-se de desvendar como cada indivíduo se incorpora a esse “homem coletivo” por meio da pressão educativa, desenvolvendo o consentimento e a colaboração, mascarando-se a coerção e a necessidade, transformadas em “liberdade” (*ibidem*, p. 23).

A conformação dos indivíduos a um novo bloco histórico, ou a sua manutenção, é o objetivo do Estado ético (de cultura, ou ainda, “educador”). Assim, sentencia Gramsci:

Parece-me que o que de mais sensato e concreto se pode dizer a propósito do Estado ético e de cultura é o seguinte: todo Estado é ético na medida em que uma de suas funções mais importantes é elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes. A escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes neste sentido: mas, na realidade, para este fim tende uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades chamadas privadas, que formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes (*ibidem*, p. 284).

A expansão do domínio das classes dominantes não se dá sem a necessidade de superação de equilíbrios instáveis, momentos em que estas se chocam com os interesses econômico-corporativos dos grupos subordinados. É assim que uma ideologia nascida em um país mais desenvolvido passa a ser difundida em países menos desenvolvidos⁸, destacando-se o papel de seus “intelectuais” na mediação dos conflitos que possam criar desequilíbrios, socializando as descobertas “técnicas” que fazem funcionar toda atividade de direção, destacando-se o papel dos “aparelhos privados de hegemonia” (*ibidem*, p. 42).

Entendemos que a relação entre os EUA e o governo brasileiro durante os anos da ditadura civil-militar nos possibilita um exemplo claro da aplicação de estratégias hegemônicas desenvolvidas e experimentadas numa nação dominante em um país subalterno. O comunitarismo norte-americano foi introduzido no Brasil por meio de aparelhos privados de hegemonia, que tem se mostrado um eficiente instrumento preventivo do conflito social. Por meio da

⁸ Aqui se faz presente o pressuposto de que o mais desenvolvido é a chave para se entender o menos desenvolvido, tal qual afirma Marx nos *Grundrisse* (MARX, 2011, p. 58-59).

criação de aparelhos privados de hegemonia como a FEAC, a “Aliança para o Progresso” colaborou com a modernização das estratégias internas de dominação, inspiradas no modelo americano.

Esta ação de “solidariedade” das classes dominantes, fazendo atuar, em cada nação, suas forças internacionais, por meio de seus intelectuais e aparelhos privados de hegemonia, constitui uma percepção do conceito de partido que não se limita à sua forma clássica, ampliando-a. É por isso que Gramsci enxerga na ação das forças internacionais a atuação de um verdadeiro “partido político internacional” (*ibidem*, p. 42).

Gramsci define o partido como o “moderno príncipe”, em alusão a Maquiavel, pai da ciência política:

Se se devesse traduzir em linguagem política moderna a noção de “Príncipe”, da forma como ele se apresenta no livro de Maquiavel, seria necessário fazer uma série de distinções: “príncipe” poderia ser um chefe de Governo, mas também um chefe político que pretende conquistar um Estado ou fundar um novo tipo de Estado; neste sentido a tradução de “príncipe” em linguagem moderna poderia ser “partido político”. Na realidade de qualquer Estado, o “chefe do Estado”, isto é, o elemento equilibrador dos diversos interesses em luta contra o interesse predominante, mas não exclusivista em sentido absoluto, é exatamente o “partido político”; ele, porém, ao contrário do que se verifica no direito constitucional tradicional, não reina nem governa juridicamente: tem o “poder de fato”, exerce a função hegemônica (e, portanto, equilibradora de interesses diversos) na “sociedade civil”, mas de tal modo se entrelaça de fato com a sociedade política que todos os cidadãos sentem que ele reina e governa (*ibidem*, p. 222).

As diferentes organizações civis que atuam no campo da solidariedade de classe traduzem no campo da prática política e social a concepção gramsciana de partido. Sua análise sobre o fascismo se mantém um imprescindível instrumento teórico-metodológico para a compreensão da ascensão e queda dos “blocos históricos”, destacando-se a investigação permanente sobre as “trincheiras” da sociedade civil, elementos cuja compreensão se faz articulada à estrutura econômica.

Gramsci utiliza a expressão “sociedade civil” em uma dupla acepção. Vertendo para o italiano o termo *bürguerliche gesellschaft*, utiliza a expressão “sociedade burguesa”, retomando o conceito marxiano de sociedade civil como “verdadeiro lar e teatro da história”, organização social que se desenvolve a partir da produção e do seu intercâmbio, formando em todos os tempos a base do Estado e da restante superestrutura idealista. Como vimos anteriormente, Marx já havia percebido essa conexão entre a sociedade civil e o Estado, separadas pelo pensamento liberal: “[...] a sociedade política, o Estado, é a expressão da sociedade civil, isto é, das relações de produção que nela se instalaram” (GRUPPI, 1980, p. 26).

Aqui chegamos a um ponto crucial da concepção gramsciana de Estado, evidenciando-se sua pertinência para a compreensão dessa zona nebulosa em que se constituiu o denominado “terceiro setor”. É importante destacar que não há uma ruptura entre a análise marxiana, ponto de partida para Gramsci, e seu conceito de Estado (ditadura + hegemonia) (GRAMSCI, 2007a, p. 257). Alguns autores, no entanto, têm se apropriado indebitamente do legado teórico metodológico gramsciano, induzindo à ideia de que haveria em Gramsci uma cisão entre Estado, mercado e sociedade civil, abrindo brecha para o entendimento do “terceiro setor”⁹, identificado com a lógica própria da sociedade civil, como uma esfera desarticulada da totalidade social.

Seguindo o método desenvolvido por Marx no *Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política*, de 1859, Gramsci permanece atento às transformações ocorridas na estrutura do Estado ocidental a partir do estágio de desenvolvimento das forças produtivas em sua época. Nesta obra, assevera Marx que:

Nenhuma formação social desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela contém, e jamais aparecem relações sociais de produção novas e mais altas antes de amadurecerem no seio da própria sociedade antiga as condições materiais para a sua existência. Por isso, a humanidade se propõe sempre apenas os objetivos que pode alcançar, pois, bem vistas as coisas, vemos sempre que esses objetivos só brotam quando já existem, ou pelo menos, estão em gestação as condições materiais para a sua realização (MARX, s/d, p. 302).

Como vimos anteriormente, Gramsci não esgota a superestrutura na sociedade civil. O Estado *lato sensu* corresponde à sociedade política mais a sociedade civil. A primeira, corresponderia ao “Estado-coerção”, desenvolvendo funções de ditadura, coerção e dominação, por meio de aparelhos coercitivos e repressivos, enquanto a sociedade civil, o “Estado ético”, teria as funções de hegemonia, consenso e direção, mediante a utilização de “aparelhos privados de hegemonia”. Eis a concepção de “Estado integral” gramsciana:

Estamos sempre no terreno da identificação de Estado e Governo, identificação que é, precisamente, uma reapresentação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, uma vez que se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + soci-

⁹ Um dos mais destacados teóricos que incorrem nesse equívoco é Norberto Bobbio (cf. MARTINS & GROPPPO, 2010). Para Bobbio o conceito gramsciano de sociedade civil é superestrutural e situa-se na *intermediação* entre “base econômica” e “sociedade política”, o que fundamentaria a “setorialização” do social operada pelos autores que advogam o conceito de “terceiro setor”. Uma leitura rápida e livre de passagens de Gramsci levaria a uma segmentação da realidade: “sociedade política”, “base econômica” e “sociedade civil” corresponderiam e se sobreporiam a “primeiro, segundo e terceiro setores” (MONTAÑO, 2007, p. 121; SEMERARO, 1999, p. 179).

idade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção). Numa doutrina do Estado que conceba este como tendencialmente capaz de esgotamento e de dissolução na sociedade regulada, o tema é fundamental. Pode-se imaginar o elemento Estado-coerção em processo de esgotamento à medida que se afirmam elementos cada vez mais conspícuos de sociedade regulada (ou Estado ético ou sociedade civil) (GRAMSCI, 2007a, p. 244).

O que nos faz concluir que, diferentemente do que supõem os autores do “terceiro setor”, não há uma divisão tripartite e setorialista no modelo teórico gramsciano, prevalecendo a visão de “integralidade” e organicidade na estruturação de seu conceito de Estado. Indevidamente, atribui-se a Gramsci a primazia do político sobre o econômico, da superestrutura sobre a estrutura. No entanto, como afirma Montaño:

Há, em Gramsci (na esteira de Marx), à diferença dos autores do “terceiro setor”, um caráter claramente *classista* na sociedade civil – aqui se expressa a articulação das esferas sociais, ignorada por estes teóricos: a “sociedade civil” gramsciana faz parte do Estado (*lato sensu*) que por sua vez é permeado pelos interesses e conflitos das classes sociais conformadas na estrutura econômica (MONTAÑO, 2007, p. 126).

Gramsci coloca em prática seu conceito de hegemonia ao perceber a “politização da sociedade civil”, demandando um novo formato às disputas pelo poder. A classe que detém a hegemonia passa a buscar incessantemente a legitimação de suas práticas e ideias, destinadas à tentativa de conversão de interesses particulares em gerais (NEVES, 2005, p. 24).

O que não significa afirmar que Gramsci desloca o eixo da hegemonia da estrutura econômica para a superestrutura. A teoria política das formas ideológicas presente nos Cadernos do cárcere apresenta uma definição de hegemonia que se fundamenta predominantemente no conteúdo econômico de uma dada ordem social. Assevera Gramsci:

Se é verdade que nem um tipo de Estado pode deixar de atravessar uma fase de primitivismo econômico-corporativa, disso se deduz que o conteúdo da hegemonia política do novo grupo social que fundou o novo tipo de Estado deve ser predominantemente de ordem econômica: trata-se de reorganizar a estrutura e as relações entre os homens e o mundo econômico ou da produção. Os elementos de superestrutura só podem ser escassos e seu caráter será de previsão e de luta, mas com elementos “de plano” ainda escassos: o plano cultural será principalmente negativo, de crítica do passado, tenderá a fazer esquecer e a destruir: as linhas da construção serão ainda “grandes linhas”, esboços, que poderiam (e deveriam) ser modificados a cada momento, para ser coerentes com a nova estrutura em formação (GRAMSCI, 2007a, p. 286).

Na busca pela direção da sociedade, a classe dominante passa a utilizar-se de aparelhos difusores de ideias, ou “aparelhos privados de hegemonia”. É ai que Gramsci enxerga na sociedade civil uma importante “dimensão superestrutural nova”. Como observa Semeraro:

Para Gramsci, a sociedade civil não está orientada em função do Estado e nem se reduz ao mundo infernal das relações econômicas burguesas, mas é principalmente o extenso e complexo espaço da moderna sociedade onde se travam os confrontos ideológicos, políticos e culturais que definem a hegemonia dum grupo dirigente sobre toda a sociedade. Sem subestimar o peso das estruturas e da base econômica, Gramsci – no melhor espírito da filosofia da práxis – estabelece uma dialética relação entre sociedade civil e sociedade política e tece uma justa relação entre as condições objetivas da realidade e a vontade de organização de sujeitos ativos, capazes de construir livremente o “bloco histórico” (SEMERARO, 1999, p. 131).

A partir da análise da modificação da estrutura e dinâmica da sociedade moderna, Gramsci entende haver um processo de expansão de “aparelhos privados de hegemonia”, o que caracterizaria uma diferenciação entre as “sociedades de tipo oriental”, baseadas na força e coerção, e a “sociedade ocidental” baseada na adesão espontânea, no consenso (NEVES, 2005, p. 25).

O Brasil pós-ditadura civil-militar, pelas vias “transversais” de um processo de revolução passiva, tornou-se uma “sociedade ocidental” (COUTINHO, 1992, p. 135). Observa-se, segundo Coutinho, dois projetos de “ocidentalização” em disputa. Um modelo “liberal-corporativo” (típico dos EUA) e um modelo de “democracia de massas” (típico dos *Welfare* europeus) (COUTINHO, 2000, apud MONTAÑO, 2007, p. 129).

Nesse período, orientadas pelo ideário neoliberal, as classes dominantes tentam conquistar a hegemonia através da desregulamentação social, “mercantilizando” a sociedade civil. Durante esse processo, por outro lado, se deu a organização de projetos de uma sociedade democrática, o que “publicizaria” a sociedade civil.

Ao advogarem a democratização da sociedade, por meio de sua ampliação, os autores do “terceiro setor” apresentam-no como isento de interesses de classe ou ideologia. Para Montaño:

O problema, que revela a clara *funcionalidade* dessa proposta com o projeto neoliberal, consolida-se na despolitização operada no “terceiro setor”, na retirada das contradições de classe (que estão presentes no conceito gramsciano de sociedade civil), na sua desarticulação com as esferas estatal e infraestrutural e, portanto, no efeito de encobrir à lógica “liberal-corporativa” que termina assumindo essa proposta supostamente “democratizadora”, dando (resignadamente) como fato a retirada do Estado das respostas à “questão social” e a “flexibilização” (ou

esvaziamento) de direitos sociais, econômicos e políticos, historicamente conquistados e garantidos pelo Estado democrático e de direito (nos países centrais), ou a maior precarização, descentralização e focalização da já reduzida intervenção social do Estado (nos países periféricos) (MONTAÑO, 2007, p. 129).

Uma vez que a acepção gramsciana da sociedade civil parte da análise da correlação de forças entre as classes sociais:

[...] uma luta, portanto, operada no chamado “terceiro setor” que tanto ignore a correlação de forças como se processasse em autonomia das lutas nas demais esferas da sociedade, é, decerto, uma luta claramente funcional ao projeto das classes hegemonicais (ibidem, p. 130).

Fundamentando-se na análise de Carlos Nelson Coutinho da sociedade brasileira, Montaño recorre ao nosso passado recente, marcado pela ditadura civil-militar, para analisar o deslocamento temporal feito pelos autores do “terceiro setor”. Em determinado momento da ditadura, em oposição ao poder militar concentrado no Estado, a sociedade civil organizada teria conseguido reunir o conjunto das forças “democráticas” provenientes de diversas classes sociais, posturas ideológicas e políticas, movimentos sociais e partidos. Havia uma visível divisão entre o Estado militarizado e uma sociedade civil moderna (“occidentalizada”).

Essa dicotomia foi marcada por uma ênfase maniqueísta, segundo a qual tudo que provinha da sociedade civil era visto como positivo enquanto o Estado passava a ser “satanizado” (ibidem, p. 132). Tal elemento, em conjunto com a desconstrução da ideia de direitos universais como saúde, educação, previdência etc., transformados em “bens” e “serviços”, em conjunto com o senso comum neoliberal, transformado em pensamento único, desaguando, por fim, na crença na ausência de alternativas, naturalizando-se o capitalismo por meio de (contra)reformas, que, mais do que a alteração das circunstâncias, representam a “eternização do mesmo”, caracteriza a vitória ideológica do neoliberalismo (BORON, 1999, p. 12).

Segundo Montaño, a fração da esquerda que absorve e incorpora o discurso do “terceiro setor” está permeada por dois vícios: primeiro, a falsa oposição militar/civil, sendo o Estado pós-1964 visto como o Leviatã, militarizado e absolutista, e a sociedade civil como único espaço de participação cidadã; segundo, o vício da falsa oposição Estado/sociedade civil, sendo a esfera estatal considerada como irremediavelmente controlada pelo capital e pelo *status quo*, resultando na crença de que a oposição de setores sociais progressistas e trabalhistas apenas deve estar presente na sociedade civil. Ao “santificarem” a sociedade civil, os defensores do “terceiro setor” realizam um deslocamento temporal acrítico. Assevera Montaño:

O problema dos autores do “terceiro setor” está em *transportar temporalmente, descontextualizando*, a oposição (empiricamente constatável naquele contexto) entre Estado e sociedade civil – ignorando, assim, as diferenças entre “*aquele*” Estado (militarizado) e “*este*” Estado (democrático e de direito), “*aquela*” *sociedade civil* (reunida e mobilizada contra um comum inimigo, o Estado ditatorial) e “*esta*” *sociedade civil* (onde as contradições de classes voltaram ao centro da sua lógica e os movimentos e organizações da classe trabalhadora são debilitados). Isto denota um problema conceitual, ideológico, histórico, político... (ibidem, p. 133).

Portanto, ao ofuscarem as contradições sociais existentes na sociedade civil, os autores do “terceiro setor” apropriam-se de forma indébita do legado teórico metodológico gramsciano, destituindo-o da orientação marxista fundamentada na totalidade social.

De fato, para se reproduzir como sistema de vida hegemônico, o capitalismo procura conformar um “bloco histórico”: “[...] conjunto complexo e contraditório da superestrutura [...] reflexo do conjunto das relações sociais de produção [...]” (GRAMSCI, 2006a, p 250), objetivando garantir a hegemonia da classe dominante economicamente e dirigente no sentido ético-político. E o faz utilizando os recursos e os aparelhos da sociedade civil e da sociedade política, numa operação mediada pelos intelectuais comprometidos com a manutenção do modelo de sociabilidade presente (MARTINS & GROOPPO, 2010, p. 110).

Segundo Neves, o conceito de bloco histórico, utilizado para indicar a relação entre sociedade civil e Estado em sentido estrito, assegura um tratamento metodológico no estudo da sociedade civil que a coloca em relação com as ideias e práticas governamentais. Conclui Neves, que:

Para a compreensão da natureza e do grau de desenvolvimento da sociedade civil no processo de luta de classes em cada formação social, faz-se imprescindível estudá-la em contato direto com o conjunto das estratégias de reprodução ampliada do capital, assim como em relação às práticas coercitivas e diretivas governamentais para a conquista e aprofundamento do consentimento, sempre provisório, do conjunto da sociedade ao projeto de sociabilidade da classe dominante e dirigente (NEVES, 2005, p. 25).

Tanto Martins e Groppo (2010) quanto Neves (2005) e Montaño (2007), apoiam-se no conceito gramsciano de bloco histórico para contraporem-se àqueles que percebem em Gramsci a possibilidade de caracterização de uma sociedade civil autônoma, representada pelo “terceiro setor”. A hegemonia tende a construir um bloco histórico, ou seja, a realizar uma unidade de forças sociais e políticas diferentes que devem permanecer unidas através da concepção de mundo que ela traçou e difundiu. Portanto, a luta pela hegemo-

nia deve envolver todos os níveis da sociedade, de sua base econômica à superestrutura política e ideológica (GRUPPI, 1978, p. 78).

Instrumentalizados pelo subsídio teórico-metodológico gramsciano do bloco histórico, é possível compreendermos o movimento político idológico e econômico que se desenvolveu a partir da “crise de hegemonia do capital”, perceptível no Brasil já no início da década de 1960, cujos desdobramentos adentraram os anos de 1980. É nesse momento que os autores acima referenciados observaram empiricamente os fundamentos apresentados pelos defensores do “terceiro setor”, realizando a crítica radical ao seu nebuloso caráter ideológico.

Sob o pretexto de realizar a “modernização” da sociedade brasileira, o capital monopólico internacional buscou combater o projeto nacional-desenvolvimentista, colocando fim à efervescência popular que se instaurou com os governos “populistas”, culminando na derrubada de João Goulart, por meio do Golpe civil-militar de 1964. A partir de então, a estratégia do regime militar não consistiu somente na aberta repressão, mas na imposição/construção do consenso. Em parceria com os setores civis a eles articulados, os militares procuraram desde o início da contrarrevolução preventiva conter as iniciativas populares de cunho contestatório, almejando implementar o ideal liberal do “comunitarismo”, sobretudo de cunho norte-americano. Concordamos com Virginia Fontes ao afirmar que:

A modernização capitalista acelerada – a ferro e fogo – sob a ditadura militar, entretanto, aprofundaria as formas associativas pré-existentes – aparelhos privados de hegemonia – em grande parte ligados aos próprios setores dominantes e expressando interesses corporativos empresariais, uma vez que *seletividade repressiva e autocrática estrangulava as vias de crescimento das entidades organizativas populares*. Após o golpe de Estado civil-militar de 1964, houve uma importante expansão de associações empresariais por setores e ramos de produção a partir da década de 1970, as chamadas “associações paralelas”, que duplicavam a estrutura de representação empresarial oficial, de cunho corporativo-estatal (FONTES, 2010, p. 224-225 – grifo nosso).

Para conter o avanço das organizações populares o liberalismo apoiou-se na “solução de força”, o que não significa acabar com a defesa da democracia – pois os próprios militares “diziam agir em sua defesa” – mas, “cirurgicamente” contribuir para que determinadas organizações civis colaborassem para a construção de um consenso sobre a tutela militar.

À guisa de conclusão, destacamos que Gramsci conservou firmemente o ensinamento marxista de que a crise revolucionária é essencialmente a contradição entre as relações de produção e o desenvolvimento das forças

produtivas¹⁰, sendo essencialmente uma crise da estrutura econômica. No entanto, a crise revolucionária é entendida, sobretudo, no nível da superestrutura, e lida no nível da hegemonia, sendo concebida como “crise de hegemonia”. Gramsci assim a define:

Em um certo ponto de sua vida histórica, os grupos sociais se separam de seus partidos tradicionais, isto é, os partidos tradicionais naquela dada forma organizativa, com aqueles determinados homens que os constituem, representam e dirigem, não são mais reconhecidos como sua expressão por sua classe ou fração de classe. Quando se verificam estas crises, a situação imediata torna-se delicada e perigosa, pois abre-se o campo às soluções de força, à atividade de potências ocultas representadas pelos homens providenciais ou carismáticos (GRAMSCI, 2007a, p. 60).

A questão colocada por Gramsci é a seguinte: como se formam as situações de contraste entre representantes e representados, que, a partir do terreno dos partidos (cujo significado se desdobra em organizações de partido em sentido estrito, campo eleitoral-parlamentar, organização jornalística), têm implicações em todo o organismo estatal, resultando na potencialização da posição relativa do poder da burocracia, civil e militar, da alta finança, da Igreja e, em geral, dos organismos relativamente independentes das flutuações da opinião pública? Conclui Gramsci que:

O processo é diferente em cada país, embora o conteúdo seja o mesmo. E o conteúdo é a crise da hegemonia da classe dirigente, que ocorre ou porque a classe dirigente fracassou em algum grande empreendimento político para o qual pediu ou impôs pela força o consenso das grandes massas (como a guerra), ou porque amplas massas (sobretudo de camponeses e de pequeno-burgueses intelectuais) passaram subitamente da passividade política para uma certa atividade e representam reivindicações que, em seu conjunto desorganizado, constitui uma revolução. Fala-se de “crise de autoridade”: e isso é precisamente a crise de hegemonia, ou crise do Estado em seu conjunto (*ibidem*).

A análise gramsciana do Estado e dos processos de crise de hegemonia torna-se um eficiente instrumento teórico-metodológico para a interpretação da história brasileira recente, sobretudo para a compreensão da emergência das estratégias do “terceiro setor”, entendida como parte integrante do modelo de “ocidentalização” implementado no país como antídoto às estratégias populares de participação social. A solução para a crise hegemônica, con-

¹⁰ Como observa Marx no *Prefácio à Crítica da Economia Política*: “Ao chegar a uma determinada fase de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade se chocam com as relações de produção existentes ou, o que não é senão a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais se desenvolveram até ali. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações se convertem em obstáculos a elas. E se abre assim uma época de revolução social” (MARX, [s.d], p. 301).

figurada ao final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960, foi o recrudescimento do regime para a retomada da hegemonia burguesa e a solução de uma “sociedade civil preventiva”, cuja prática social deveria tornar-se previsível e controlável, superando-se o caráter “desorganizado” que anuncia possibilidades de transformação das bases da sociedade.

Giovanni Semeraro interpreta o contexto do Golpe de 1964 como um evidente “cesarismo regressivo”, colocando fim ao processo de “revolução passiva”¹¹ sintetizado no nacional-desenvolvimentismo. A onda de regimes militares que assolou a América Latina fazia parte de um projeto de integração da burguesia local ao capital internacional, subordinando o desenvolvimento industrial dos diferentes países que a integram à lógica dos centros hegemônicos (SEMERARO, 2009, p. 98).

Para Gramsci, “o governo militar é um parêntese entre dois governos constitucionais”, sendo o elemento militar uma “reserva permanente da ordem e da conservação” (GRAMSCI, 2007a, p. 66). As saídas de “força” utilizadas pelas classes dominantes para a manutenção da hegemonia são por ele ilustradas por meio do conceito de “cesarismo”, definido historicamente:

No mundo moderno o equilíbrio com perspectivas catastróficas não se verifica entre forças que, em última instância, poderiam fundir-se e unificar-se, ainda que depois de um processo penoso e sangrento, mas entre forças cujo contraste é insolúvel historicamente e que, ao contrário, aprofunda-se com o advento de formas cesaristas. Todavia, o cesarismo no mundo moderno ainda encontra uma certa margem, maior ou menor, conforme os países e seu peso relativo na estrutura mundial, já que uma forma social tem “sempre” possibilidades marginais de desenvolvimento e de sistematização organizativa subsequente e, em especial, pode contar com a fraqueza relativa da força progressista antagonista, em função da natureza do modo de vida peculiar dessa forma, fraqueza que é preciso manter: foi por isso que se afirmou que o cesarismo moderno, mais do que militar, é policial (*ibidem*, p. 79).

A dupla perspectiva na ação política e na vida estatal é representada por Gramsci por meio da figura mitológica do “centauro” maquiavélico, com sua dúplice natureza “ferina e humana”. Essa alegoria ilustra a maneira como Gramsci interpreta a ação política do Estado integral, que articula momentos de “força” e de “consentimento”, de “autoridade” e de “hegemonia”, de “violência” e de “civilidade”, “momento individual” e “momento universal” (*ibidem*, p. 33).

¹¹ É possível observarmos no processo de “distensão lenta, gradual e segura” um movimento de recomposição da hegemonia burguesa após o contexto de crise compreendido entre meados da década de 1950 e início da década de 1960, caracterizado pelo equilíbrio de forças, quebrado pelo golpe civil-militar de 1964. Se inicialmente o governo militar apresentava características de um “cesarismo” resultante de um equilíbrio catastrófico (GRAMSCI, 2007a, vol. 3, p. 79), recorrente na América Latina nesse contexto, evidenciou-se gradativamente um processo de “revolução passiva”, caracterizado pela “distensão lenta, gradual e segura”, orquestrada pelos militares a partir de meados da década de 1970.

Interpretando a estratégia hegemônica desenvolvida pela burguesia durante o regime militar no Brasil, concluímos que ela não se limitou à força, articulando-se a repressão e a força à estratégia de construção de um novo consenso para os “tempos de paz”. Assim, a perspectiva inovadora dos movimentos populares que adentraram as décadas de 1960 e 1970 foi contida, resultando na conformação de uma nova sociabilidade compatível com as transformações econômicas do capitalismo em crise e a estruturação de um “novo bloco histórico”, do qual o “terceiro setor” é uma das expressões fenômenicas.

Após esse preâmbulo teórico-metodológico, desenvolveremos na próxima parte alguns elementos que colaboram para compreensão da emergência do “terceiro setor” no Brasil. Advogamos a tese de que este fenômeno está associado às estratégias empresariais de construção do consenso, atuantes no interior do processo golpista iniciado em 1964, que longe de se restringir à temporalidade da ditadura, adentra o processo de redemocratização tutelada. Como apontamos, o associativismo estadunidense tornou-se uma referência para as forças de conservação da ordem que reagiram à evidente perda da hegemonia no contexto da década de 1960, sendo esse um elemento fundamental para se compreender as raízes do “terceiro setor” no Brasil.

II

O golpe civil-militar e as raízes do “terceiro setor” no Brasil

René Armand Dreifuss foi pioneiro na interpretação da sociedade civil e seus modos de articulação a partir dos pressupostos gramscianos (FONTES, 2010, p. 225). Como resultado de sua pesquisa de doutorado em Ciência Política na Universidade de Glasgow, elaborada ao final da década de 1970, o autor publicou a obra *1964 – A conquista do Estado*, descrevendo com riqueza de detalhes e vasta documentação a trama civil-empresarial que antecedeu o golpe de 1964. Dreifuss demonstrou o vínculo entre os EUA e organizações como o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e a Escola Superior de Guerra (ESG), em torno das quais se articulava toda uma rede de organizações empresariais (DREIFUSS, 1981, p. 419).

Os interesses multinacionais e associados cresceram rapidamente nos anos de 1960, tornando-se a força socioeconômica dominante. Destaca-se nesse contexto a atuação de uma *intelligentsia* empresarial modernizante conservadora, verdadeiros intelectuais orgânicos do novo bloco histórico em formação: diretores de corporações multinacionais, administradores de empresas privadas, técnicos, executivos, oficiais militares e outros que constituíam uma tecnoburocracia, apoiados, sobretudo, pelos EUA, cujo objetivo maior era a desarticulação da mobilização da classe trabalhadora, a desestruturação do nacional-reformismo de João Goulart, a derrubada do governo e, em seguida, a tomada do poder do Estado (SANFELICE, 2010, p. 320).

Preparava-se, assim, o golpe, por meio da ação ideológica de construção de valores ligados à “democracia ocidental” e do “livre mercado”. O texto que ora apresentamos se inscreve na tradição gramsciana de análise da sociedade brasileira inaugurada por Dreifuss, acompanhada, entre outros, por Carlos Nelson Coutinho, Virginia Fontes, Lucia Neves e Carlos Montaño. O objetivo do item seguinte é demonstrar a articulação entre dominação e consenso no contexto da ditadura civil-militar, destacando as estratégias comunitárias de cunho norte-americano, embrião do que no Brasil dos anos de 1990 seria popularizado como o “terceiro setor”.

2.1. Os “anos de chumbo” e a adequação do Brasil aos interesses do capital monopólico internacional

Com a Revolução de 1930, houve uma aceleração do processo de industrialização no Brasil, impulsionando a mobilização das massas urbanas. A questão social, que até a Primeira República era considerada “caso de polícia”, passou a ser tratada como “caso de política”. As classes trabalhadoras emergiram como agentes sociais reais, não podendo mais ser politicamente ignoradas.

das. Era preciso integrá-las, desenvolvendo-se toda uma problemática da política social que visava a incorporar os trabalhadores ao processo político. Como destaca Saviani, o intuito do movimento trabalhista originado a partir dos setores dominantes era a incorporação das massas ao sistema de poder (SAVIANI, 1991, p. 63).

Com a crise mundial de 1929, iniciou-se no Brasil a implantação de um modelo de substituição de importações, contexto em que a industrialização e o nacionalismo passaram a se identificar, acreditando-se que o desenvolvimento industrial acabaria com a dependência externa. A primeira fase desse processo foi marcada pela articulação de diferentes forças, desde a burguesia nacional, a burguesia internacional, e até mesmo forças de esquerda.

Após o ciclo de desenvolvimento industrial que culminou com a instalação das multinacionais, durante o governo Kubitschek, as contradições dessa aliança vieram à tona. As bandeiras de esquerda se alinharam em torno das reformas de base de Jango, implicando na defesa da nacionalização das empresas estrangeiras, o controle da remessa de lucros, royalties, de dividendos etc. Por sua vez, a burguesia nacional alinhou-se aos interesses internacionais. Segundo Saviani:

Esse é o fenômeno a que assistimos no início da década de 60: uma radicalização, uma polarização de forças, de tal modo que as diferentes frações da burguesia se unam na defesa dos seus interesses com o rescaldo das camadas médias. [...] Vem à tona o caráter do capitalismo como uma economia basicamente internacional e não centrada nas especificidades de cada país. Os interesses da burguesia, mesmo os da burguesia nacional, só podem ser atendidos à medida que prevaleçam os interesses da burguesia enquanto tal (ibidem, p. 65).

O modelo de industrialização fundamentado na substituição de importações se completou com o desenvolvimento da capacidade de produção de máquinas, equipamentos e outros insumos destinados à produção. O desenvolvimento das forças produtivas atingiu um patamar tal que o Estado populista deixou de corresponder aos objetivos de acumulação de capital. Quando as massas populares começaram a se mobilizar em defesa das reformas na estrutura social brasileira, acentuou-se o conflito entre o capital e o trabalho, agravando a crise de direção política do Estado (GERMANO, 2011, p. 50).

Duas possibilidades de superação das contradições desse contexto se destacaram. Compatibilizar a ideologia política ao modelo econômico, desnacionalizando a ideologia política, ou pelo contrário, nacionalizar o modelo econômico. O golpe de 64 impôs a primeira via, substituindo-se a ideologia nacional-desenvolvimentista pela doutrina da segurança nacional ou da interdependência entre os países, o que em nosso caso específico significou estreitar os laços com os Estados Unidos.

No ano de 1963, as forças anti-Goulart haviam reagido às reformas de base por ele propostas, que incluíam reforma agrária, educação, impostos e habitação. Diante do fato de os militares não encontrarem um meio legal para destituí-lo, tornou-se fundamental o apoio dos aliados civis, destacando-se entre eles Carlos Lacerda, da Guanabara, Adhemar de Barros, de São Paulo, e Magalhães Pinto, de Minas Gerais. Além do apoio de jornais influentes como o *Jornal do Brasil*, *O Globo*, *O Estado de São Paulo* e *Correio da Manhã* (SKIDMORE, 1988, p. 40).

A ideologia nacional-desenvolvimentista contava com um organismo específico, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), encarregado de sua formulação, difusão e aplicação à realidade brasileira. O ISEB constituiu-se em um ativo núcleo de debate sobre o nacional-desenvolvimentismo, reunindo intelectuais e técnicos oriundos de diferentes formações filosóficas e ideológicas. Entre seus integrantes, destacavam-se desde socialistas, liberais-democratas, católicos de esquerda e ex-integralistas, confrontando-se no interior dessa instituição (TOLEDO, 2006, p. 42).

Durante o governo de João Goulart, O ISEB engajou-se na defesa das reformas de base, o que lhe custou – em conjunto com entidades como a UNE, CGT, PCB, Ligas camponesas etc. – forte repressão, após o Golpe de 1964. Neste contexto, o IPES¹², criado no ano de 1961, destacou-se como um dos centros ideológicos mais importantes e ativos do pensamento liberal-conservador reacionário. Combatendo as reformas de base de Goulart e as ideias isebianas, o IPES defendia um modelo econômico-social denominado de “modernização conservadora”. Este último sagrou-se vitorioso, após o Golpe¹³ de 1964 (ibidem, p. 43).

O IPES era uma típica formação ideológica no terreno da “sociedade civil” (ibidem, p. 45), apesar da participação direta de quadros do exército como o general Golbery de Couto e Silva, que em 1962 assumiu sua direção, exercendo papel de doutrinação e propaganda para a desestabilização do governo Jango e dos movimentos populares¹⁴ (SAVIANI, 2010, p. 354).

Segundo Skidmore, o IPES se tornou uma espécie de “governo marginal”, publicando estatísticas sobre a economia, criando grupos de estudo so-

¹² Destacou-se também o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), que atuou entre os anos de 1959 e 1963, contando com financiamento dos EUA para o combate às possibilidades de mudança da ordem capitalista, escamoteando a discussão sobre a luta de classes (CUNHA; GÓES, 1985, p. 9).

¹³ A expressão educacional desse modelo foi a pedagogia tecnicista. Entre suas principais características está a transferência da responsabilidade pela situação de marginalidade aos indivíduos, não sendo mais identificada à ignorância ou a um sentimento de rejeição, mas à ineficiência e improdutividade dos indivíduos (SAVIANI, 1984, p. 17). Newton Duarte, citando Luis Carlos de Freitas, atesta que a crise contemporânea da educação bascia-se nos fundamentos de uma fase *neotecnicista*, caracterizada por uma mentalidade pragmática, centrada no hoje e no agora, no aqui e no agora, contrapondo-se ao que Saviani chamou de “clássico do saber humano” (cf. DUARTE, 2001, p. 96). Destaca-se a falácia das habilidades e competências da chamada sociedade do conhecimento (DUARTE, 2003), substrato teórico no qual se ancora a ideologia da empregabilidade.

¹⁴ Além do IPES, os militares puderam também contar com o CAMDE, um movimento feminino especializado em organizar marchas de protesto contra a inflação, a suposta participação dos comunistas no governo etc. (SKIDMORE, 1988, p. 40).

bre questões como recursos para a educação, controle da população, reforma das leis trabalhistas e desenvolvimento do setor mineral.

O ISEB, por sua vez, vinculou-se desde seus primórdios aos setores oficiais, sendo uma continuidade do “grupo de Itatiaia”, que se reunia no Parque de Itatiaia, no Rio de Janeiro, desde o ano de 1952, para discussões e produção de ensaios nas áreas de economia, sociologia política e cultura, além de realizar avaliações de conjuntura nacional e internacional, publicadas na revista *Cadernos de Nossa Temp*. Fundado em 1955, o ISEB se propunha a ser um contraponto à Escola Superior de Guerra (ESG)¹⁵, além de visar à “fabricação” da nação, desenvolvendo uma “ideologia do desenvolvimento nacional” (TOLEDO, 1997, p. 133).

A ESG, sobretudo através da figura do general Golbery, defendia a “doutrina da interdependência”, propondo a aliança com os EUA no combate aos comunistas. Destaca Saviani:

Que o Brasil depende essencialmente – e muito – do Ocidente, em especial dos EUA, para o desenvolvimento econômico, progresso técnico e cultural e para sua segurança é algo, diz Golbery, que hoje não exige maior discussão. Considera, então, que o melhor antídoto para “as promessas do milênio comunista” seria o soerguimento econômico e cultural dos países subdesenvolvidos, promovido pelas potências econômicas do Ocidente, à frente os EUA. E conclui, solene: “redimindo os povos irmãos desta América, o Ocidente redimiria, pela esperança, os povos todos da Terra. E as sereias comunistas cantariam ao vento as promessas blandicias” (SAVIANI, 2010, p. 361).

Por meio da ideologia expressa na “doutrina da interdependência”, os militares justificavam a adoção do capitalismo de mercado associado dependente, modelo combatido pelo nacionalismo desenvolvimentista iseibiano.

O contexto do pós-guerra fora marcado pela criação do Plano Marshall, lançado em 1947, cuja finalidade era recuperar a economia da Europa abalada pela guerra e combater a influência da União Soviética. No que se refere à América Latina, destacou-se o programa *Ponto 4*, “primo pobre” do Plano Marshall, criado por Harry Truman, em 1949, mesmo no ano da Revolução Chinesa, liderada por Mao Tse-Tung. O *Ponto 4* tinha a assistência técnica como um dos instrumentos de transferência de modelos de programas estadunidenses para o Brasil, destacando-se programas de saúde, treinamento industrial, extração de minérios, programas agrícolas e de educação rural. Esses dois últimos, sobretudo, permitiam aos EUA o levantamento de informações sobre os recursos agrícolas brasileiros. Diante da posição mundial assumida pelos EUA no contexto pós-guerra, seus macroplanejadores voltavam os

¹⁵ Com a bipolarização após a Segunda Guerra Mundial, associada à preparação bélica, os EUA criaram o *National War College*, visitado pelo general César Obino, em 1948. Uma missão militar americana foi enviada ao Brasil, culminando na implantação da Escola Superior de Guerra (ISG), nos moldes da congênera estadunidense, no ano de 1949, tendo por membro mais ilustre o general Golbery (SAVIANI, 2010, p. 352).

olhos a praticamente todo o mundo, despertando o interesse de empresas estrangeiras no Brasil (MOURA, 1988, p. 81).

Os resultados do Plano Marshall foram satisfatórios para os EUA, pois a recuperação econômica dos países capitalistas europeus veio acompanhada da ascensão do domínio militar e da intervenção política estadunidense. Diante da significativa melhoria de vida na região, caracterizada pelo pleno emprego, consumo de massa etc., a classe trabalhadora passou a apoiar o Plano Marshall, fortalecendo mundialmente a posição anticomunista. Configurou-se um compromisso de classe entre o capital e o trabalho, fundamentado na crítica ao desemprego, na redução da desigualdade econômica e na democratização do mercado de consumo de massa. Estas conquistas sociais funcionaram como uma arma contra as correntes radicais contestatórias, advogando-se a lógica da conciliação de classes (FALLEIROS, PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 43).

Para os países do capitalismo central, o desenvolvimento deveria funcionar como um instrumento de contenção do avanço do comunismo, sobre tudo após a Revolução chinesa de 1949. Neste mesmo ano foi lançado o *Ponto 4*, na esteira do Plano Marshall e da criação da Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), com o objetivo de elevar as taxas de crescimento econômico, amenizar as contradições capitalistas nos países periféricos e propagandear a ideologia do “mundo livre”. (*ibidem*, p. 49).

Vários intelectuais e empresários brasileiros ligados ao IPES haviam se unificado a partir de suas relações econômicas multinacionais associadas, posicionando-se contra o comunismo e sua pretensão de reformular o Estado. Não bastava a supremacia no plano econômico e técnico burocrático, os empresários defendiam a necessidade de se alcançar a direção política e ideológica da sociedade brasileira. Assim, era inviável que a direção do país permanecesse somente nas mãos de políticos (NEVES, 2010, p. 47).

Toledo assim descreve a tática do IPES:

Por ocasião de sua criação, duas seriam as etapas da ação político-militar e ideológica do IPES. A *elite orgânica* deveria estar convencida de que – num primeiro estágio – caberia infundir nas classes dominantes e nas classes intermediárias a ideia da *resistência* contra o governo de Goulart e a necessidade de sua derrubada. Para tal intento, os militares eram peças chaves na estratégia do IPES. Numa segunda etapa, se colocavam problemas de doutrinação e organização de um *bloco de poder burguês* que, na direção do Estado, deveria alcançar alguma legitimidade popular (TOLEDO, 2006, p. 48).

Uma ampla campanha foi orquestrada contra o bloco histórico democrático popular, tendo por alvo o Congresso, os sindicatos (urbanos e rurais), o clero, jornais e revistas, emissoras de rádio e TV, associações culturais etc., destinando vultosos recursos à atividade ideológica de desestabilização do re-

gime democrático brasileiro, instaurado após o período getulista do Estado Novo, iniciado com o golpe de 1937, encerrando-se no ano de 1945.

Bezerra descreve dois momentos marcantes do esgotamento do processo de substituição de importações no Brasil. O primeiro caracterizou-se pela crise econômica e a redução da taxa de investimentos, seguida de um processo inflacionário, cujo resultado foi a perda do poder de negociação do empresariado com a classe trabalhadora. Do campo econômico a crise se alastrou para o campo político, uma vez que o regime se mostrou incapaz de garantir uma saída aos grandes interesses de fundo. Por um lado, o capital nacional, procurando resistir à consolidação da tomada dos lugares estratégicos da economia brasileira, por outro, o capital internacional, buscando marcar posição (BEZERRA, 1980, p. 19).

Tais contradições se expressaram na luta ideológica travada entre o ISEB e o IPES, como destaca Toledo:

A substancial diferença entre as duas entidades consistia no fato de que, no horizonte imediato do ISEB, estava a possibilidade de se construir um capitalismo com bases autóctones ou um *capitalismo nacional*. Para o IPES, o *capitalismo multinacional e associado* era uma exigência inelutável e imperiosa para o país. Se dentro do ISEB a questão da *hegemonia* na condução do processo de desenvolvimento era um tema controvértido – para uns, deveria ser o proletariado ou as massas populares, para outros a burguesia nacional –, para o IPES a *burguesia associada* era a única candidata a assumir a direção política e ideológica do processo de consolidação do capitalismo industrial no Brasil (TOLEDO, 2006, p. 50).

Por meio das reformas de base, Jango procurou responder às pressões reivindicativas internas, buscando canalizar as forças dos movimentos populares para a resistência à perda de autonomia do país. Isto suscitou a animosidade dos setores conservadores da sociedade que temiam a “desestabilização da ordem”, uma vez que frações das camadas médias, profissionais liberais e estudantes, traziam junto ao apoio à resistência a convocação para uma mudança das estruturas.

O momento era “delicado”, pois a resistência implicava um conjunto de alianças que não se caracterizavam pelo consenso, havendo uma busca pela hegemonia de diferentes propostas. Segundo Bezerra:

Entre as duas tendências principais – representadas, de um lado pelo governo e alguns grupos do empresariado nacional e, de outro lado, por algumas faixas da classe média (instituições representativas e grupos, sobretudo de estudantes e profissionais liberais), havia áreas em que o acordo de interesses vigorava e se faziam algumas alianças para o enfrentamento de problemas e ameaças comuns. Porém, havia aspectos onde esses eram absolutamente conflitantes, visto que não deixava de existir uma clara contradição entre as duas disposições políticas: uns lu-

tavam por se manter no poder, enquanto outros lutavam por uma mudança na estrutura do poder vigente (BEZERRA, 1980, p. 20).

Em ambos os casos, prevalecia uma inspiração populista, baseada na barganha de apoio das camadas populares, sendo que as mesmas receberiam os benefícios do apoio, enquanto o poder decisório permaneceria nas mãos de seus patrocinadores.

Seguindo o conselho dos “nacionalistas radicais”, Goulart procurou o apoio popular, preferindo o apoio dos políticos. Uma série de comícios foi realizada por todo o país, buscando o apoio das massas às reformas de base, anunciando-se em cada palanque um conjunto de novos decretos. No entanto, Goulart percebe-se diante de uma esquerda desarticulada, o que impossibilitava qualquer saída mais radicalizada de ruptura com a ordem estabelecida no Brasil (SKIDMORE, 1988, p. 42).

Para Cunha e Góes, o discurso progressista de denúncia do latifúndio e do imperialismo remetia-se frequentemente às figurações de “povo e anti-povo” e de “nação e anti-nação”, não realizando uma crítica à divisão interna em classes sociais através de uma análise centrada nos conceitos apropriação/expropriação do trabalho. Ainda que o populismo garantisse a liberdade aos movimentos sociais, a discussão sobre a luta de classes ficou restrita aos setores marxistas: “[...] A crise social continuou latente e latejante, sem um canal efetivo de comunicação com as massas” (CUNHA; GÓES, 1987, p. 9).

No campo educacional, o governo Goulart pôde apresentar como proposta: o Plano Nacional de Educação (PNE), oriundo do Conselho Nacional de Educação; Plano Trienal de Celso Furtado, encampando o PNE; Comissão de Cultura Popular, incumbida de implantar o Sistema Paulo Freire, em Brasília; Plano Nacional de Alfabetização (PNA), Decreto 53.465, de janeiro de 1964, oficializando em nível nacional o Sistema Paulo Freire. O PNA foi extinto pelo Decreto 53.886, 14 dias após o Golpe militar (*ibidem*, p. 15).

Goulart apoiou, ainda, a sindicalização de soldados e praças graduados, o que foi entendido como uma ameaça à disciplina militar, alarmando, inclusive, oficiais centristas que anteriormente haviam hesitado em apoiar a derrocada de Jango. Castelo Branco, que recrutava oficiais para a “conspiração”, nos dizeres de Skidmore: “[...] achou que a mudança de Goulart para as hostes de esquerda havia simplificado seu trabalho” (SKIDMORE, 1988, p. 43). A mobilização popular não havia alcançado a expressão e profundidade necessárias para a resistência ao golpe. À semelhança de 1954, com o fim da era Vargas, novamente: “[...] um governo populista foi posto abaixo pelos homens de farda” (*ibidem*).

2.2. Os Movimentos de Educação Popular e a “educação do povo, pelo povo e para o povo”

O período que antecede o golpe civil-militar, compreendido entre os anos de 1958 e 1964 foi marcado no âmbito da educação pública por programas de erradicação do analfabetismo e de promoção da “cultura popular”. Os organismos governamentais voltaram a considerar a educação popular em conjunto, através da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), da Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA) e do Programa de Emergência. Além do que, foram implementadas atividades de desenvolvimento “comunitário”, articuladas à valorização da cultura popular.

As grandes campanhas brasileiras de erradicação do analfabetismo, Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) ocorreram entre as décadas de 1940 e 1960. Em 1952, havia se desmembrado uma parte da CEAA, dando origem à CNER, fruto das recomendações do Seminário Interamericano de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, em 1949, patrocinado pela UNESCO e a OEA. Neste momento, já eram defendidas missões educativo-culturais, baseadas no princípio comunitário do Serviço Social norte-americano, dirigidas especialmente para as comunidades rurais (PAIVA, 2003, p. 341).

A preocupação com a educação de adolescentes e adultos culminou na convocação do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, reflexo do nacional-desenvolvimentismo e sua busca por novas diretrizes para a educação. O Ministro da Educação afirmava: “[...] que o que se esperava do IIº Congresso era que os responsáveis pela educação popular oferecessem rumos seguros para a ‘integração do homem brasileiro no ritmo desta hora dinâmica’” (idem, p. 235).

O próprio presidente Juscelino Kubitschek destacava a necessidade de um elemento humano convenientemente preparado para as necessidades da expansão industrial, processo acelerado que não podia depender da formação regular de ensino. Assim, o IIº Congresso deveria realizar:

[...] não somente o exame crítico dos processos e métodos e dos resultados dos planos de educação de adolescentes e adultos levados a efeito pelo MEC, pelos Estados, municípios e entidades privadas e religiosas, mas, também, e principalmente, a formação de uma doutrina sobre a matéria, que deverá orientar governo e particulares no planejamento e na condução dos programas de educação de adultos, em face das condições do país, em rápida e contínua transformação (PAIVA, 2003, p. 208).

Havia o descrédito em relação às iniciativas anteriores de erradicação do analfabetismo, sobretudo aquelas iniciativas implementadas a partir dos

anos de 1950, que se limitavam às “técnicas de assinar o nome”, buscando-se, agora, novas diretrizes condizentes com as exigências desenvolvimentistas.

O II Congresso foi marcado por uma variedade de posições ideológicas, havendo desde projetos de prevenção da subversão, até projetos de preparação de indivíduos para postos de direção da coisa pública, buscando a “evolução sem choque e crises”, “dentro da justiça, da paz e no trabalho”. Apesar do caráter conciliatório, havia os que, influenciados pelas ideias nacionalistas, defendiam a educação de adultos como instrumento de transformação social.

Nos debates que antecederam o II Congresso, com destaque para o Seminário Regional Preparatório, realizado em Pernambuco, foi discutida a necessidade da consciência do processo de desenvolvimento por parte do povo e sua “emersão” na vida pública nacional (PAIVA, 2003, p. 238).

Paulo Freire abordou nesse encontro o tema *Educação dos Adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos*, vinculando analfabetismo e pauperismo. Já no II Congresso, Freire defenderia a “educação com o homem”, contrapondo-se à então vigente “educação para o homem” (CUNHA; GÓES, 1987, p. 11).

Segundo Paiva, nesse Seminário já estavam esboçados os princípios que serviriam de base à teorização educativa de Paulo Freire nos anos de 1960:

[...] sugeriam os pernambucanos a revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo “com” o homem e não “para” o homem, a criação de grupos de estudo e de ação dentro do espírito de autogoverno, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante no trabalho de soerguimento do país; propunham finalmente, a renovação dos métodos e processos educativos com a rejeição daqueles exclusivamente auditivos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais (PAIVA, 2003, p. 238 – *grifo nosso*).

A ênfase dada à alfabetização se sustentava na defesa da ampliação democrática, através do voto, uma vez que, como afirmavam os congressistas: “[...] se 50% de nossa população é analfabeta, isso significa dizer que metade do povo brasileiro está impedido de exprimir a sua vontade e de exercer, em consequência, seu poder” (ibidem, p. 239).

Evidenciou-se o tom crítico dos debates, que destacaram a inoperância das campanhas governamentais de erradicação do analfabetismo anteriores. Durante o Congresso, predominara a posição dos que defendiam a participação popular nas decisões políticas, expressando-se a crença de que este processo, articulado à aceleração do desenvolvimento, acarretaria a mudança social (ibidem).

Apesar do caráter crítico presente no Congresso, prevaleceu nas suas resoluções uma postura conservadora, expressa na *Carta de Princípios* elaborada ao seu término. Solicitada pelo próprio Presidente da República, seu conteúdo distanciava-se das conclusões provenientes dos debates¹⁶, evidenciando a preocupação com a possibilidade de mudança social. O povo deveria ser: “[...] preparado para o cumprimento dos novos deveres e gozo de justos direitos, sem sacrifício dos valores sociais e morais a preservar, pois, em contrário, a sociedade corre o risco de abismar-se no caos” (*ibidem*, p. 240).

Durante o governo Jânio Quadros, iniciado em 31 de janeiro de 1961, a preocupação com a educação de adultos traduziu-se na criação do Movimento de Educação de Base (MEB) e da Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA). Fazendo valer os princípios da Carta de 1958, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) enviou uma carta proposta apoiada na ideia de financiamento de programas privados com recursos públicos, demonstrando o seu interesse pela “educação popular”, já evidenciado nos sistemas de educação pelo rádio. Por meio do decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961¹⁷, o governo federal destinou recursos para a realização do MEB, através das emissoras católicas (*ibidem*, p. 251).

Paralelamente ao MEB, Jânio criou o a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA), por meio do decreto nº 51.222, de 22 de agosto de 1961, que atuaria em regiões mais urbanizadas, criando uma unidade entre as campanhas ministeriais. Alguns dias depois, Jânio Quadros renunciaria, não chegando o projeto a ser implantado (*ibidem*, p. 253).

Durante o breve governo de Tancredo Neves, de setembro de 1961 a julho de 1962, foi criado um programa de emergência contra o analfabetismo. Suas metas previam a universalização do ensino primário¹⁸ até o ano de 1970, além da eliminação do analfabetismo. Dois programas foram lançados: a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA) e o Programa de Emergência¹⁹, extintos em março de 1963, em conjunto com outras atividades do MEC voltadas ao problema do analfabetismo (*ibidem*, p. 254).

Jango, empossado a 08 de setembro de 1962, implantou a MNCA, por meio do decreto nº 51.470, de 22 de maio de 1962, criado ainda no governo de Jânio. A mobilização foi dirigida por um conselho supervisionado diretamente pelo Presidente da República, composto, entre outros, pela União Nacional dos Estudantes (UNE).

¹⁶ Uma vez que o caráter conservador da educação prevalecia, refletindo-se na LDB de 1961 (Lei 4024, de dezembro de 1961), a teoria progressista presente no II Congresso Nacional de Educação de Adultos buscou sua *práxis* nos movimentos de cultura popular (CUNHA; GÓES, 1985, p. 14).

¹⁷ O decreto limitava a atuação do MEB às áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país.

¹⁸ Tancredo Neves pautou-se nos objetivos fixados na Conferência da OEA, realizada em Punta Del Leste (1961), no Uruguai, prevendo a eliminação do analfabetismo, a escolarização mínima de seis anos para todas as crianças em idade escolar etc. (CUNHA; GÓES, 1985, p. 12).

¹⁹ Segundo o Ministro Darcy Ribeiro, o Programa de Emergência para o Ensino Primário e Médio (Decreto nº 51.552 de setembro de 1962) redescobriria o município como núcleo operativo em que se processa a ação educacional (cf. CUNHA; GÓES, 1985, p. 13).

Para Bezerra, a institucionalização de um surto de Cultura e Educação Popular pode significar que todas elas podiam contar, senão o patrocínio, pelo menos com respaldo governamental. O governo não somente estava interessado, como “precisava de instituições desse tipo” (BEZERRA, 1980, p. 23). Como atestam Cunha e Góes:

No clima das Reformas de Base do Governo de Jango, o Sistema Paulo Freire foi um verdadeiro achado. Através dele seria possível – era a previsão – acrescentar cinco milhões de eleitores ao corpo eleitoral em 1965 (?) e assim desequilibrar o poder da oligarquia em favor do movimento popular (CUNHA; GÓES, 1987, p. 21).

Essa iniciativa governamental destoava das anteriores, voltadas à formação profissional, melhoria de serviços coletivos, produtividade etc. Destacava-se, agora, o caráter político-ideológico, sendo que as novas instituições não se contentariam com a participação limitada através de clubes, escolas, centros sociais etc., buscando-se uma atuação de massa, através da sensibilização e mobilização popular (BEZERRA, 1980, p. 24).

Segundo Paiva, a tentativa de integração de diversas campanhas e serviços nunca chegou a ser efetivada. A aprovação do Plano Nacional de Educação, no mês de setembro, determinou a reorganização da Mobilização, culminando na criação do Programa de Emergência, através do decreto nº 51.552, de 26 de setembro de 1962, que buscou mobilizar ajuda técnica, material e financeira aos Estados e municípios, conclamando todo o país a combater o analfabetismo. No entanto, o decreto nº 51.867 de 26 de março de 1963, baseando-se na descentralização prevista na LDB, colocou fim às mobilizações, restringindo a ação federal (PAIVA, 2003, p. 257).

Neste contexto, a partir das preocupações de intelectuais, políticos e estudantes com a participação política das massas, sobressaíram-se diferentes movimentos que buscavam influenciar a política educacional brasileira, liberais, marxistas, além de setores da Igreja envolvidos com as questões sociais, destacando-se neste último grupo a atuação da Juventude Universitária Católica (JUC).

Como afirma Paiva, estes diferentes grupos tinham uma perspectiva de emancipação humana, desenvolvendo iniciativas voltadas à promoção da cultura popular e da educação, o que passava pelo rompimento dos laços de dependência externa do país:

Os diversos grupos lançam-se ao campo da ação educativa com objetivos políticos claros, e mesmo convergentes, embora cada um deles enfocasse o problema à sua maneira e mesmo lutasse entre si. Pretendiam todos a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país, sua recomposição fora dos supostos da ordem vigente; buscavam criar a oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e mais humana. Além disso, fortemente influenciados pelo nacionalismo,

pretendiam o rompimento dos laços de dependência do país com o exterior e a valorização da cultura autenticamente nacional, a cultura do povo. Para tanto, a educação parecia um instrumento de fundamental importância (*ibidem*, p. 258).

O conteúdo das iniciativas caracterizou-se pelo que Paiva denomina de “realismo em educação”, marcado pela busca de métodos pedagógicos adequados à preparação do povo para a participação política (*ibidem*, p. 259).

Assim, buscava-se realizar o trabalho educativo junto às comunidades, combinando métodos de alfabetização e educação de base, sendo a preservação e a difusão da cultura popular elementos centrais nesse processo que tinha por objetivo a conscientização da população em relação às condições socioeconômicas do país.

Como atesta Saviani, diferentemente do que ocorrera durante a Primeira República, período em que se buscava a instrução elementar, através da consonância entre educação popular e a implantação dos sistemas nacionais de educação, a partir da primeira metade da década de 1960:

[...] a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão ‘educação popular’ assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente (SAVIANI, 2010, p. 317).

A rejeição a toda espécie de massificação era um princípio pedagógico ético, defendendo-se a atuação dos indivíduos como agentes da história. Os movimentos populares desse período buscavam não se restringir a estruturas limitadas de atuação, reagindo às propostas educativas anteriores. Segundo Bezerra:

O objetivo era atingir as coletividades (bairros, comunidades) através, portanto, de mediações com ampla capacidade de mobilização (praças de cultura, teatro de rua, etc.). Na verdade, isso era novo em relação às propostas educativas anteriores, que se preocupavam com o aperfeiçoamento da personalidade (o indivíduo) ou com a formação dos líderes dentro dessa mesma perspectiva. Agora não, havia um todo, um coletivo que precisava ser considerado (os problemas que se colocavam eram globais) (BEZERRA, 1980, p. 30).

Para Brandão, o que possibilitou historicamente a emergência da educação popular foi a: “[...] conjunção entre o período dos governos populistas, a produção acelerada de uma intelectualidade estudantil, universitária, religiosa e partidariamente militante, e a conquista de espaços de novas formas de organização das classes populares” (BRANDÃO, 2006, p. 83).

As campanhas de cultura popular pautaram-se desde o início por preocupações políticas, que se expressava na preocupação em se construir uma “verdadeira cultura brasileira”. Uma apropriação por parte do povo da cultura das elites, por meio de sua “vulgarização”. Para Bezerra:

Falava-se na democratização da cultura: num primeiro momento, de vulgarizar a produção cultural das elites, quer dizer, dar ao povo acesso à mesma, levar a cultura ao povo; num segundo momento, cuidava-se de reelaborar a cultura do próprio povo (folclore) e devolvê-la como mensagem expressamente política (BEZERRA, 1980, p. 32).

Ganharam destaque movimentos como os Ciclos Populares de Cultura (CPC), criados a partir das experiências do CPC da UNE, surgido no ano de 1961, além dos Movimentos de Cultura de Base (MCB) e o Movimento de Educação de Base (MEB).

As origens do CPC da UNE remontam a uma série de debates realizados por jovens intelectuais e artistas ligados ao Teatro de Arena, transferido de São Paulo para o Rio de Janeiro, em 1959. A partir da experiência do primeiro CPC, junto ao Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo, em 1961, vários CPCs se espalharam pelas grandes cidades do país, sobretudo da região Centro-Sul. A principal atividade desenvolvida era o teatro de rua, realizado em forma de “teatro jornal”, montado em sindicatos, universidades, praças públicas etc., utilizando-se a linguagem popular como instrumento de comunicação. O CPC da UNE chegou a oferecer cursos de teatro, cinema, artes plásticas, filosofia. Dentre as temáticas desenvolvidas destacavam-se: a reforma agrária, remessa de lucros, política externa independente, voto do analfabeto e Petrobrás, sempre discutidos em praça pública ou lugares onde houvesse concentração popular (PAIVA, 2003, p. 261).

Segundo Bezerra, o grande tema da época era o imperialismo, o que tornava o nacionalismo bastante recorrente. Ganhava expressão a afirmação de uma identidade cultural e o exercício anti-imperialista, fundamentados na democratização da cultura. Os CPC foram uma concretização desse clima, e apesar de sua limitação enquanto veículo de comunicação com as massas, prestaram grande serviço à educação popular, criando canais próprios de atuação (BEZERRA, 1980, p. 23).

O fator de unificação dos CPC era o objetivo comum de transformar a realidade brasileira, valendo-se, para tanto, da arte com conteúdo político. O âmbito da cultura era entendido como um dos planos possíveis da luta pela transformação social do país e a arte uma forma de politização das massas, adquirindo a luta um caráter anti-imperialista, nacionalista e socialista. Assim, o movimento cultural procurava se constituir como um instrumento de conscientização e organização das classes subalternas.

Mais do que a valorização da cultura popular, havia uma proposta de superação da indiferença e do caráter alheio às questões políticas que marcava a prática social das camadas populares:

Optando pelo compromisso com as classes oprimidas, o CPC orientava sua ação a partir da tese de que toda arte exprime uma ideologia e de que, por isso, os artistas conscientes deveriam produzir uma arte que atuasse como veículo de conscientização dessas massas. Esta seria uma arte popular revolucionária; popular porque identificada com as aspirações fundamentais do povo e revolucionária porque pretendia passar o poder a esse povo. Esta arte popular revolucionária, a única arte verdadeiramente popular, porque “fora da política não há arte popular”, se opunha à arte do povo – produto das comunidades economicamente atrasadas com nível primário de elaboração – e à arte popular – produzida nos centros urbanos com a finalidade de oferecer ao público uma ocupação inconsequente para o lazer (PAIVA, 2003, p. 262).

Assim, o conceito de “cultura popular” não se desvincula do conceito de “arte popular revolucionária”, opondo-se à cultura alienada que autonomiza o plano cultural. Por sua vez, a cultura popular revolucionária:

[...] diria respeito à consciência que imediatamente deságua na ação política e cujo propósito último é a educação revolucionária das massas [...] que tem por objetivo acelerar a velocidade com que se transformam os suportes materiais da sociedade num processo que unifica cultura e revolução (ibidem).

Por meio de sua prática os CPC observaram que a ação teatral não criava vínculos mais duradouros, havendo a necessidade de um trabalho permanente junto às massas. A partir da realização do I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura popular, realizado entre os dias 15 e 21 de setembro, de 1963, contando com financiamento do MEC, a alfabetização passou a se destacar como o elemento central do trabalho educativo. Havia entre seus organizadores a sensibilidade de se valorizar as “expressões populares autênticas”, sendo a organização das massas a preocupação fundamental, mais do que os conteúdos.

Também ganharam destaque nesse período os Movimentos de Cultura Popular (MCP), criados a partir da experiência realizada em 1960, junto à Prefeitura de Recife. Sob a influência de ideias socialistas e cristãs, buscava-se a aproximação da juventude e da intelectualidade junto ao povo. Com isso, almejava-se sua elevação cultural, através da alfabetização e da educação de base (ibidem, p. 264).

E no MCP do Recife que encontramos as raízes do Método Paulo Freire, utilizado como uma das principais armas dos “jovens católicos radicais (Kadt)” na década de 1960. Através do Centro de Cultura Dona Olegarinha,

iniciaram-se as primeiras tentativas de alfabetização desenvolvidas por Paulo Freire. A partir dessa modesta iniciativa, realizada em janeiro de 1962, a proposta de alfabetização em 30 horas foi adotada oficialmente pelo governo federal (CUNHA; GÓES, 1987, p. 21).

No Rio Grande do Norte, além da experiência freireana em Angicos (FERNANDES & TERRA, 1994), através da Secretaria Municipal de Natal, foi desenvolvida a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”. A campanha contava com o trabalho de organizações suprapartidárias, denominadas de “Comitês Nacionalistas”, “Comitês Populares”, ou “Comitês de Rua”, cuja formação social era ampla, delas participando “conservadores modernos”, jovens cristãos radicais e comunistas. Durante a campanha de Djalma Maranhão à Prefeitura, foram criados comitês, objetivando o fortalecimento do MP. Os comitês listavam os problemas mais urgentes dos bairros e as principais reivindicações da população, sendo que a “escola para todos” e a “erradicação do analfabetismo” tornaram-se a principal prioridade (CUNHA; GÓES, 1987, p. 23).

Como observam Cunha e Góis, a Campanha de “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” foi o único movimento que aplicou recursos públicos na própria rede de escolas públicas (*ibidem*, p. 31).

O MEB foi outro importante movimento popular que atuou no contexto que antecedeu o golpe civil-militar de 1964. Era Ligado à CNBB, tendo iniciado suas atividades em 1961, recebendo financiamento do governo federal. Caracterizou-se por uma concepção humanista cristã, baseada na perspectiva transformadora da realidade através da educação, considerada pelo MEB como “comunicação a serviço da transformação”. O processo de conscientização passaria pelo reconhecimento das classes sociais e da luta de classes, mediante a crítica dos problemas sociais. Segundo Paiva:

Aceitando a premissa de que a “luta entre as classes existe no Brasil, como existe em toda sociedade onde os desequilíbrios sociais causam conflitos entre os interesses dos diversos grupos”, o MEB definia sua posição nessa luta colocando-se na defesa das classes menos favorecidas (PAIVA, 2003, p. 269).

A criação do MEB fez parte de um movimento de educadores que fundamentaram seu trabalho e militância em teorias e práticas identificadas com a “cultura popular”, uma base simbólico-ideológica de processos políticos de organização e mobilização de setores das classes populares para a luta de classes dirigida à transformação da ordem social, econômica e cultural vigente (BRANDÃO, 2006, p. 82).

Essas iniciativas possuíam um caráter eminentemente político, fundamentado não somente na elevação da “consciência alienada”, destacando-se o caráter organizativo de massas. Partindo-se da arte à condição de crítica da realidade social, o caráter filantrópico e assistencialista comunitário das ações

deveria dar espaço à participação em questões coletivas mais amplas. Segundo Paiva:

A intelectualidade participante devia libertar-se de todo espírito assistencialista e filantrópico e, sem querer impor seus padrões culturais, procurar aprender com o povo através do diálogo [...] pretendia-se fazer arte com o povo, ampliar a discussão dos problemas nacionais, dinamizar a forma comunitária de vida através do incentivo às manifestações coletivas de arte. Tudo isso estava ligado à conscientização da massa popular, à formação de uma consciência política e social que preparasse o povo para a efetiva participação na vida da Nação (PAIVA, 2003, p. 265).

A alfabetização e a cultura popular eram entendidas como uma tarefa política, instrumento de libertação popular, buscando-se por meio da alfabetização a conscientização das massas e o desvelamento de sua condição subalterna. O objetivo maior era a organização das diferentes comunidades para a transformação de sua realidade:

Os núcleos de alfabetização deviam ser também o início da organização das comunidades e, nesse sentido, a própria alfabetização era considerada uma forma legítima de cultura popular. Através dela dever-se-ia buscar uma integração cada vez maior com o povo, procurar uma identificação tão completa quanto possível com a comunidade, buscar estabelecer um diálogo crítico a fim de propiciar um processo de desenvolvimento cultural dinâmico, tendo como objetivo último a transformação das estruturas econômico-sociais vigentes (*ibidem*, p. 275).

Deu-se ênfase à alfabetização de adultos, com o objetivo de organizar a comunidade adulta, preparando-a, assim, para libertação nacional. Todo trabalho deveria ser realizado pelas organizações populares, sindicatos, associações de bairro, federação de favelados, etc. Com isso, esperava-se eliminar todo traço de paternalismo e distanciamento entre o alfabetizador e o alfabetizado.

Na integração entre a intelectualidade e o povo deveria ser buscada uma linguagem que fosse fruto de um “fazer cultura com o povo”, abolindo-se a utilização de “verbetes pseudorrevolucionários”. A partir das organizações já existentes, construía-se a perspectiva de criação de novas organizações, devendo a própria comunidade assumir a liderança e a execução do trabalho.

Os desdobramentos do 1º Encontro Nacional de Educação e Alfabetização e Cultura Popular resultaram no Seminário Nacional de Cultura Popular, realizado em janeiro de 1964, na Universidade Rural de Recife, reunindo representantes das organizações ligadas ao MEB, CPC e MPC. A perspectiva do Encontro era criar uma Comissão Nacional de Cultura Popular, o que coincidiu com o lançamento do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), recen-

tralizando as atividades de educação dos adultos no MEC, a partir da fundamentação no método Paulo Freire.

Segundo Paiva, neste contexto predominavam as ideias pedagógicas fundamentadas no pensamento da Escola Nova, introduzida no Brasil na década de 1920. Novos métodos vindos da Europa, ligados à alfabetização de adultos e a cultura popular começam a chegar, tendo por característica a “não diretividade”, contrapondo-se ao “otimismo pedagógico” oriundo do pensamento renovador²⁰ (PAIVA, 2003, p. 278).

No que se refere ao PNA, organizou-se em Brasília a Comissão Nacional de Alfabetização, incumbida de sua realização. O Plano foi criado através do decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, articulando projetos nas regiões Sul e Nordeste. Na região Sul, foram organizados cursos de formação de coordenadores sob a responsabilidade de integrantes da equipe de Paulo Freire. A iniciativa recebeu a reação de setores conservadores da sociedade (entre eles o jornal *O Globo*) que se somaram aos quadros ministeriais com os quais se identificavam (PAIVA, 2003, p. 285).

Como veremos a seguir, a ofensiva conservadora não se limitou a criticar o PNE, que teve seu destino selado pelos acontecimentos do dia 31 de março. Para além do estrangulamento das iniciativas populares no âmbito da cultura e da educação popular, um novo formato de sociabilidade de cunho americano seria introduzido por meio de estratégias de construção do consenso.

2.3. “Mas eis que chega a roda-viva e carrega o destino pra lá”: coerção revestida de consenso no comunitarismo em educação dos militares

Após a sistematização de iniciativas populares como a construção de praças de cultura, articuladas às associações de bairro, e a organização dos círculos de cultura, quando já se organizava a inauguração oficial do programa com a abertura de cerca de 300 círculos de cultura nos municípios escolhidos²¹, toda expectativa foi interrompida pelo golpe “civil-militar” de 01 de abril de 1964. Já no dia 2 de abril as atividades do PNA foram suspensas pelos militares, que o extinguiram definitivamente através do decreto nº 53.886, oficializado já no dia 14 de abril (PAIVA, 2003, p. 286).

²⁰ Para Saviani, o escolanovismo representou no campo pedagógico o esforço de integração social das massas trabalhadoras a partir dos anos de 1930 (SAVIANI, 1991, p. 62-3). Na segunda metade do século XX, no entanto, a pedagogia escolanovista apresentou sinais claros de exaustão, culminando com um sentimento de desilusão: “[...] de um lado surgiram tentativas de desenvolver uma espécie de “Escola Nova Popular”, cujos exemplos mais significativos são as pedagogias de Freinet e de Paulo Freire; de outro lado, radicalizava-se a preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo que acaba por desembocar na eficiência instrumental. Articula-se aqui uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 1984, p. 15). Como reconhece Saviani, a concepção freireana tornou-se a expressão mais acabada da orientação seguida pelos movimentos de cultura popular dos anos de 1960 (SAVIANI, 2010, p. 319).

²¹ O lançamento ocorreria em um comício marcado para o dia 13 de maio, prevendo-se inclusive a presença do Presidente da República João Goulart.

Todo um processo de depuração dos movimentos contestatórios começou a ser posto em prática a partir de 1964, conciliando ações fortemente repressivas e estratégias de construção de uma “nova segurança consensual”, antissocialista, baseada na tese do crescimento capitalista, fundamentada na cooptação de segmentos das classes médias e do proletariado. A função legitimadora do Estado de segurança nacional (Estado autocrático burguês ou ainda, Estado neocolonial) seria gradativamente ampliada, devendo sua atuação ocorrer de maneira flexivelmente articulada à aliança entre o capital interno e o capital externo.

Tratava-se da montagem da “verdadeira periferia do capitalismo monopolista avançado”, provocando profundas transformações na economia industrial e na sociedade de classes. As contradições desse processo deveriam ser preventivamente controladas por meio da “modernização institucional”, inspirada nos ditames da “cooperação internacional”, resultando em alterações nos sindicatos, nas universidades e escolas superiores, nos programas da “melhoria da qualidade de vida” e “planejamento comunitário”, atuação de partidos de centro e setores conservadores da Igreja Católica, e, sobretudo, na organização da comunicação cultural de massas (FERNANDES, 2015, p. 117-120).

Nos anos de 1970, o termo “comunidade” ganhou relevância junto ao meio educacional, tornando-se recorrente a afirmação de que a “gestão da escola” deveria voltar-se à comunidade. Assim, o projeto de “modernização conservadora” que se impôs por meio do golpe de 1964 trouxe consigo estratégias de controle social e ocupação dos espaços de organização das camadas populares. Como observa Brandão:

Como formas operativas de poder de controle e organização em si mesmos, programas de “desenvolvimento e educação”, pretendem, em muitos casos, intervir sobre a totalidade da ordem e da vida do que chamam “comunidades populares”, e ocupar ali todos os espaços tradicionais e variantes de articulação de pessoas, grupos e equipes locais [...] Organizar é a palavra-chave de programas cuja meta é “desenvolver”. “Integrar” e “modernizar” são outras palavras. Nomes a que, como nos ritos de feiticeiros, em alguns momentos se atribui um poder quase mágico. Pronunciá-las, escrevê-las ordenadamente em planos de ação, já quase realiza “no campo” o que se imaginou “no projeto” [...] E o que significa exatamente “organizar”? Significa sobrepor, através do poder institucional de uma agência de mediação, a domínios tradicionais da vida social popular (a família, a parentela, a vizinhança, as equipes de trabalho produtivo ou ritual), formas externas, “modernizadoras” das articulações que rege, justamente, a teia das incontáveis formas de relações entre as pessoas, grupos e símbolos da vida social. O programa de desenvolvimento introduz extensões de si mesmo, de sua própria racionalidade e cria: a “comissão de moradores”, o “clube de jovens” – ou o “4S” dos projetos de extensão agrícola – o “grupo de

mães”. Quando realizado em ampla escala um programa de educação e desenvolvimento não esconde a ambição de reordenar todos os domínios da “comunidade”. Fazê-lo de tal sorte que coisa alguma escape ao seu controle e se constitua fora do alcance de sua lógica (BRANDÃO, 2006, p. 68).

O objetivo era tornar previsíveis as ações dos indivíduos, atrelando-as a projetos com pouca ou nenhuma abrangência, já que as iniciativas esvaziavam-se em si mesmas não levando a uma articulação maior dos interesses das camadas subalternas, mantendo-se incólumes às estruturas de dominação.

Ao analisar o processo de “redemocratização” articulado pelo general Golbery do Couto e Silva, instaurado a partir dos anos de 1975, Marilena Chauí afirma que se configurou uma verdadeira “Conciliação pelo alto”, por meio de uma coalizão entre oposições e forças governamentais. O modelo econômico permanecia intocado, culminando na chamada transição democrática, o que a autora, em outros termos, denomina de “governo civil sujeito a voto militar” (CHAUÍ, 1989, p. 51). Trata-se de uma forma “absolutista” de Estado burguês flexível o bastante para oscilar rapidamente, transitando de uma “ditadura militar com respaldo civil” para uma “democracia ritual com respaldo militar” (FERNANDES, 2015, p. 127).

Evidenciou-se nesse período de transição sob a tutela militar, a preocupação do MEC com a cultura popular, que pela primeira vez desde 1964 seria incorporada oficialmente ao projeto estatal, através do plano trienal para a cultura e a educação, de 1982. O texto do MEC chega a afirmar que: “Na área da cultura e do patrimônio é preciso que se dê lugar de importância devido ao mesmo nível que a educação básica [...]” (CHAUÍ, 1989, p. 87).

O ministério se apresentava como promotor dos bens culturais que caracterizam as necessidades básicas e a qualidade de vida da população, destacando a necessidade de envolvimento “comunitário” no cultivo e manutenção do patrimônio histórico, dentro da estrutura nacional regional brasileira.

Compreendemos que a função (des)mobilizadora do Estado neoliberal, identificado por Marilena Chauí como sendo a renovação do mito fundador de nossa sociedade autoritária, não se resumiu à coerção das liberdades associativas. O Estado autocrático da ditadura civil-militar exerceu um papel de controle sobre as iniciativas dos movimentos sociais, sobretudo os de caráter popular. Porém, mais do que bloquear essas iniciativas, despolitizando a sociedade anteriormente organizada, como afirma Chauí em *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária* (CHAUÍ, 2007, p. 94-95), a pretensão do Estado autoritário era não somente absorver as manifestações populares (cultura e esporte), mas, controlá-las, enquanto seu “promotor”, como afirma a própria autora, em *Conformismo e resistência* (idem, 1989, p. 88-89), obra produzida no contexto da década de 1980.

Chauí chama a atenção para a utilização de conceitos como “comunidade”, “participação comunitária”, “autodefinição”, “autopromoção”, “criati-

vidade”, retirados do vocabulário das oposições políticas e também religiosas, como a Teologia da Libertação. Segundo a autora, esse paradoxo entre a participação comunitária e a atuação do Estado como seu promotor é essencial ao projeto do MEC, a ponto de Paulo Freire ter sido consultado, em 1985, quando o Estado se propôs a incorporar a cultura local como elemento constituinte da educação²² (*ibidem*).

O “golpe civil-militar” de 1964 estrangulou a perspectiva histórica transformadora das estruturas sociais presentes nas iniciativas populares, emanando as diferentes organizações e seus militantes. No entanto, longe de combater o “comunitarismo”, os militares retomam durante a ditadura projetos comunitários e programas de ação comunitária, desenvolvidos por instituições civis com interesses políticos e ideológicos claros de legitimação da ordem político-econômica imposta pelo golpe.

O regime militar buscou legitimar-se por meio da construção de organismos de estabilização da nova ordem. Por sua vez, o padrão populista, com seu caráter ambíguo, não havia conseguido constituir-se numa representação de classe. Tão pouco a guerrilha conseguiu criá-la, como observa Ridenti:

Ao contrário do que imaginavam as organizações armadas de esquerda, não se estava diante do momento-limite de uma situação revolucionária, em que formas alternativas de representação destroem a organização representativa institucional vigente. Longe disso, após 1964, a contrarrevolução estabeleceu-se, houve reforço das instituições capitalistas, inclusive do próprio Estado, depuradas de qualquer presença significativa de representantes dos despossuídos. A contrarrevolução quebrou um padrão de representação política, em vigor de 1946 a 1964, e trocou de criar organismos representativos fundamentais para a estabilização e a “legitimação” da nova ordem [...] (RIDENTI, 1993, p. 247).

A preparação do golpe havia sido articulada já nos anos de 1950, por setores conservadores da sociedade civil ligados aos interesses estrangeiros, sobretudo dos EUA, de integração da economia nacional ao mercado internacional. Como observa Chauí:

[...] a derrubada do governo de Jango Goulart é preparada nas ruas com o movimento “Tradição, família e propriedade” para significar que as esquerdas são responsáveis pela desagregação da nacionalidade cujos valores – a tradição, a família e a propriedade privada – devem ser defendidos a ferro e fogo (CHAUÍ, 2007, p. 41).

Propondo-se a construir a integração nacional e a combater tanto “inimigos” externos quanto internos, por meio da ação repressiva sobre a luta

²² Alguns movimentos de cultura popular chegaram a receber patrocínio de instituições internacionais, como a experiência de Angicos, no Rio Grande do Norte, patrocinada pela USAID (MARCASSA, 2009, nota de rodapé nº 44, p. 115).

de classes e o desenvolvimento nacional, o regime militar tratou de difundir suas ideias, por meio de instrumentos como a introdução da disciplina de Educação moral e cívica nas escolas, programas como Amaral Neto, Televisão Educativa, o programa de rádio “Hora do Brasil” e do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), contrapondo-se ao método Paulo Freire de alfabetização.

Enquanto o trabalho pedagógico desenvolvido a partir deste último tinha por objetivo o desvelamento da realidade em que vivem os alfabetizados, o Mobral a ocultava, desviando os olhares das camadas populares para o bem-estar dos grupos integrados ao mercado de trabalho. A “marginalidade” dos grupos é entendida não como consequência das contradições do modelo econômico, fundamentado na divisão da sociedade em classes e na concentração de renda, mas da falta de habilidades dos indivíduos para inserirem-se de forma favorável no seletivo grupo dos empregáveis (JANUZZI, 1987, p. 70).

A ação hegemônica que pôs fim à experiência freireana não tardou a ser posta em prática, iniciando-se logo após o golpe civil-militar um processo de desconstrução dos avanços obtidos na fase anterior. Como relata Paiva:

Em Angicos, local da primeira experiência, foi organizado um Serviço de Assistência à Comunidade para encaminhamento profissional dos elementos que haviam sido alfabetizados pelo método e sobre cujos objetivos levantaram-se muitas controvérsias na medida em que ele parecia caracterizar-se progressivamente como um instrumento de neutralização ideológica do trabalho anterior (PAIVA, 2003, p. 474 - cit. rodapé 143).

Os movimentos populares do início dos anos de 1960 haviam se tornado um perigo para a estabilidade do regime, podendo levar a um processo político incontrolável. Um grande número de programas desapareceu após o fatídico abril de 1964, e os poucos que sobreviveram foram obrigados a “revisar” sua linha de atuação. O MEB foi o único dos grandes movimentos que continuou atuando, devido ao seu vínculo com a CNBB, mas não sem ter que alterar sua metodologia e demitir grande parte de seus técnicos²³ (*ibidem*, p. 288).

A partir de 1966, o governo retomou a questão da educação de adultos, apoiando a Cruzada Ação Básica Cristã (ABC), em colaboração com a USAID (*United States Agency for International Development*). Os EUA trataram de agir rapidamente através desse movimento, tendo por foco as regiões onde

²³ Em 1971, por meio de um acordo entre o setor reacionário da hierarquia da Igreja Católica, foi nomeado para a presidência do MEB o arcebispo de Aracaju Luciano José Cabral Duarte (parecer nº 94/71). Atuando no Conselho Federal de educação, o arcebispo se destacou na consolidação da disciplina Educação moral e cívica, articulando o catolicismo conservador da Igreja à doutrina de segurança nacional. Demitiu toda a equipe técnica do MEB, atrelando-o ao Departamento de Ensino Supletivo do Ministério da Educação, tornando-se um mero auxiliar do Mobral (CUNHA; GÓES, 1985, p. 76).

haviam sido desenvolvidos projetos fundamentados no método Paulo Freire (*ibidem*, p. 289).

Sintonizada com os interesses da Carta de 1958, a Cruzada defendia o financiamento público de entidades educativas privadas, afirmando que “a educação não possuía um dono”, sendo responsabilidade tanto de entidades governamentais, quanto de entidades privadas. Este movimento se alinhava perfeitamente ao Espírito da Aliança para o Progresso, reafirmando as ideias de interdependência entre as nações e defendendo a legitimidade de uma coordenação supranacional (*ibidem*, p. 297).

A origem da Cruzada ABC está vinculada à iniciativa de um grupo de professores do Colégio evangélico Agnes Erskine, de Pernambuco. A expansão de suas atividades resultou na “Promoção Agnes”, e, em meados de 1964, na organização da Cruzada ABC, com financiamento da USAID e da Fundação norte-americana Agnes Erskine.

Em 10 de agosto de 1967, o governo brasileiro, através do MEC, assinou um convênio expandindo, para todo o território nacional, suas ações, integrando os chamados acordos MEC-USAID que marcaram a educação brasileira nos anos de 1960 e início dos anos de 1970. Destacava-se nesse projeto o desenvolvimento do caráter “comunitário” e filantrópico de ação, criando-se uma dinâmica fundamentada na formação de comunidades, no aproveitamento de suas lideranças e na formação de professores e voluntários.

Paiva, assim sintetiza a ação da Cruzada:

As características da Cruzada ABC nos permitem identificá-la como um programa comprometido com a sedimentação do poder político e das estruturas sócio-econômicas. As características do programa indicam que a Cruzada deve ser compreendida como um esforço no sentido de anular os efeitos ideológicos dos movimentos anteriores e de reorientar, através da educação, as massas populares do nordeste [...] à ideia de que o homem explorado deve ser tornado consciente de sua situação social e econômica e de suas causas, ela opunha a ideia de integração do homem do povo na multidão a fim de que ele colaborasse no esforço de desenvolvimento do sistema social e econômico vigente [...] a cruzada trazia uma mensagem de paz social através da preservação das estruturas e da maior difusão do espírito religioso; por outro lado, buscava suavizar a interferência externa por ela representada, através da ideia de interdependência entre as nações (PAIVA, 2003, p. 298).

A extinção da Cruzada ABC esteve ligada ao mau emprego de recursos, debilidades técnicas e o fim dos empréstimos dos EUA. Também foi reflexo da nova orientação política do governo militar, a partir 1968, que havia criado em 1967 o Mobral, não menos preocupado com a sedimentação social.

Em 1966, por meio do decreto nº 57.895, os militares já haviam demonstrado interesse pela educação de adultos, garantindo o financiamento público a entidades privadas que desenvolvessem atividades educativas. Um con-

vênio entre o MEC, Estados, municípios e instituições privadas, ofereceria um ensino voltado ao reforço da participação de maiores de 10 anos na vida comunitária, através da educação “cívico-democrática” e da iniciação em atividades relacionadas com o trabalho produtivo. O governo conclamava uma aliança da sociedade contra o analfabetismo, escolhido como o responsável pela ignorância e miséria que impediam o desenvolvimento do país. Todos deveriam atuar sob a “nova bandeira do civismo”: “a alfabetização dos sem saber”. Segundo o Ministro da Educação:

[...] as tarefas educacionais do Brasil – por suas proporções e pelo atraso acumulado durante anos – não poderia ser uma obra exclusivamente do governo, reclamando a colaboração de todos: dos ricos para que “destinem parte do que lhes sobra ao resgate da dívida com os deserdados, assegurando-lhes o acesso à educação e à possibilidade de ascendrem socialmente”; dos homens de empresa, contribuindo para a alfabetização de seus operários e suas famílias; das forças armadas, através da alfabetização dos soldados; do clero, dos governos locais e, finalmente, “dos estrangeiros que vivem à sombra da nossa bandeira – *cor uno est in anima umam*” (cf. PAIVA, 2003, p. 294).

O verdadeiro interesse por trás do programa oficial de erradicação do analfabetismo era criar uma sedimentação do poder político que viabilizasse o projeto militar, controlando o perigo da transformação social:

Um programa oficial de educação de adultos seria portanto um meio de se lograr a valorização do homem e sua interação social pois “pelo seu ajustamento aos grupos sociais a que pertence: a família, a comunidade e a Pátria”, perderia o analfabeto “essa triste condição negativa”; seria também um meio de evitar o perigo da formação de indivíduos indolentes, conformados ou complexados. Estes últimos, sobretudo, representariam uma ameaça às instituições: “inconformado, reclamando ou negando; ou rebelde, agitado e ameaçador; ou revolucionário, passando da insatisfação à ação; ou subversivo primário, por contágio, ao leu de influências alheias” (ibidem, p. 295).

Evidencia-se a preocupação com a sedimentação do poder político e das estruturas da sociedade, sendo a educação entendida como um importante instrumento para a manutenção da segurança interna, o que explica o entusiasmo pela educação nesse período.

A criação do Movimento Brasileiro de Educação (Mobral) como organismo nacional de coordenação também se identificava com os preceitos da Carta de 1958 e a orientação de que entidades privadas voltadas a atividades educativas recebessem financiamento público. Nos anos de 1970, a nova orientação política, somada às pressões que o governo recebia devido aos problemas que apresentava a Cruzada ABC, tornou o Mobral a entidade executora

dos projetos voltados à educação de adultos, ação vinculada diretamente à mobilização estudantil do ano de 1968 e a promulgação do AI-5, no mês de dezembro deste mesmo ano (*ibidem*, p. 336).

O regime militar usou como uma das estratégias de contenção do movimento estudantil a expansão do ensino superior, procurando atender à demanda das classes médias e neutralizar o caráter contestatório do movimento. O Mobral, por sua vez, foi uma importante peça na estratégia de fortalecimento do regime, que buscava ampliar as bases sociais de legitimidade junto às classes populares.

A Fundação Mobral foi criada em 15 de dezembro de 1967, através da lei nº 5.379. Deveria promover a educação dos adultos analfabetos, financiando 1/3 do seu custo, colaborando com movimentos isolados de iniciativas privadas (PAIVA, 2003, p. 321). O Mobral colaboraria não somente para o fortalecimento eleitoral do partido governista²⁴, mas também para neutralizar o apoio da população a movimentos de contestação ao regime, fossem eles armados ou não.

Como destaca Paiva, seu grande objetivo era ideológico, o que justifica inclusive a prorrogação de seu prazo até a década de 1980. O Mobral pregava a conciliação entre as classes sociais e a transferência aos indivíduos das possibilidades de fracasso ou sucesso. Todos contribuiriam para a construção de uma nação mais justa, em que os homens fossem cada vez mais irmãos, havendo “um lugar ao sol para todos” (PAIVA, 2003, p. 358).

Mesmo com o evidente fracasso na erradicação do analfabetismo, o Mobral buscava cumprir com o seu papel de controle das iniciativas populares, adequando-se a esta tarefa por meio de outras iniciativas. Como observam Cunha e Góes:

[...] ao invés de ser extinta, a instituição passou a procurar outras formas de “mostrar serviço”: ação cultural junto às populações rurais e das periferias urbanas, bem como a educação pré-escolar. No primeiro caso, buscava submeter ao controle do Estado a crescente organização popular via associações de moradores e de outro tipo; no segundo caso, substituir a própria escola regular e as creches [...] (CUNHA; GÓES, 1987, p. 60).

Apesar dos autores enxergarem nisso um dos os sinais de uma “espera melancólica do fim inevitável” (*ibidem*), entendemos que a estratégia comunista do Mobral está presente, também, em organizações não oficiais de cunho civil-empresarial, como a Federação das Entidades Assistenciais de Campinas (FEAC), criada em 1964, buscando articular a “sociedade civil” em

²⁴ Porém, as urnas mostraram em 1974 os primeiros sinais do fracasso do Mobral, destacando-se o apoio popular às plataformas políticas do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), em detrimento dos interesses do partido do governo, a Aliança Renovadora Nacional (ARENA). Como destacam Cunha e Góes, se o Mobral: “[...] estava preparando eleitores, era para o MDB” (1987, p. 59).

torno de projetos de cunho pedagógico, aparentemente isentos do interesse de classe, mas que de fato ocultam a construção de alternativas contrarrevolucionárias junto aos movimentos populares.

Após os primeiros anos das campanhas de alfabetização em massa o Mobral desembocou na “ação comunitária”. Era necessário mobilizar a comunidade para a retomada de níveis satisfatórios de recrutamento. Como afirma Paiva: “[...] um dos objetivos explícitos centrais do programa de ação comunitária foi o de ‘viabilizar e sistematizar’ os demais programas do Mobral, ‘compatibilizando-os com os objetivos e aspirações das comunidades’” (PAIVA, 2003, p. 383). Através do Programa de Ação Comunitária (PRODAC)²⁵, haveria a possibilidade de se realizar uma ação ideológica que transcendesse os limites da ação alfabetizadora.

Outro passo no sentido da ação ideológica foi dado através da criação da programação Mobral/Ação Cívico Social, associando o Mobral explicitamente à ação ideológica das forças armadas. O Mobral procurava, assim, descharacterizar-se como campanha alfabetizadora, configurando-se como um programa de ação comunitária que incluía a alfabetização, definindo sua programação a partir dos “interesses e necessidades da comunidade”.

Existia agora um órgão governamental que organizava as ações espontâneas da comunidade no sentido da construção de um “consenso ativo”, no melhor estilo da tradição comunitária dos EUA. Paiva assim descreve esse processo:

[...] a população, independente dos programas de governo, participa da vida da comunidade: caberia ao Mobral dinamizar e organizar essa participação. O que antes era espontâneo deveria tornar-se organizado e orientado por um organismo governamental: “o Mobral deveria ‘preparar o homem do povo’ para assumir a responsabilidade de participar de uma forma conjunta e equilibrada das mudanças que levam ao desenvolvimento de si mesmo e da comunidade” (PAIVA, 2003, p. 384).

Buscou-se enquadrar de forma equilibrada aquilo que era espontâneo e autônomo, criando-se núcleos que deveriam servir como elo dinamizador entre um programa de governo e as populações locais, levando à adesão e participação das pessoas e grupos em programas de desenvolvimento. Assim, o

²⁵A metodologia do PRODAC em nada diferia da metodologia estadunidense de organização e desenvolvimento de comunidades difundidas no país desde os anos de 1940, defendidas, entre outros, pelo sociólogo conservador José Arthur Rios (PAIVA, 2003, p. 384). O objetivo primordial da educação de comunidade é desenvolver relações entre grupos e indivíduos que tornem possível a solução coordenada dos seus problemas técnicos e humanos a fim de que venham a realizar na sua plenitude os valores da paz e do bem common” (RIOS, 1962, p. 195). O controle social passa a ser uma finalidade desse modelo de educação: “A família, a igreja, a escola e o sindicato são essenciais, não só pelos benefícios imediatos que acarretam, como pelo fato de fornecerem normas de conduta aos indivíduos. O espírito de grupo, as tradições cívicas, o moral da localidade dependem da coesão das suas instituições. O educador, através dos grupos que integra ou que ajuda a formar, é um motivador do controle e da coesão social” (*ibidem*, p. 196).

Mobral buscava o controle das ações das comunidades, dando-lhes coesão e coerência.

O objetivo de se exercer o controle social se evidenciava no caráter verticalista do PRODAC. A comunidade deveria participar seguindo os passos definidos pelo Mobral, mediante o contato entre as autoridades locais e os representantes das classes dominantes, subordinando-se às prioridades governamentais. Segundo Paiva:

Seu propósito é forjar a “comunidade integrada” em contraposição às comunidades “imaturas” ou “desinteressadas”, através de uma ação comunitária que promova o controle e a paz social, combatendo “ideologias indesejáveis”. A “comunidade” é vista como uma entidade acima das classes sociais que se unificam em torno de objetivos comuns que as transcendem e se aliam entre si e ao governo para resolver os problemas da comunidade (ibidem, p. 385).

Os militares enxergavam claramente a função integradora da educação, sendo que o Exército “não era apenas o tutor do país, mas, o educador do povo”. Assim, nos dizeres do Coronel Otávio Costa:

A integração nacional é uma aspiração coletiva, se opondo à desagregação, ao esfacelamento e à degeneração. É o estado de rigidez da nação que enfrenta e supera a luta de classes, a discriminação racial, a intransigência religiosa, os enquistamentos estrangeiros, as desigualdades, os contrastes entre o campo e a cidade, a incompreensão entre patrões e assalariados, o antagonismo das gerações, a demagogia e a mistificação, a pregação do ódio e da violência, a mentira e a corrupção, a seara do medo e da suspeita, a indisciplina, a desordem, a anarquia, o caos, o analfabetismo, a miséria, a fome, a dor e a desesperança (cf. PAIVA, 2003, p. 385-86).

O “Estado educador”, por meio da “ação comunitária”, buscou consolidar um “novo consenso”, utilizando-se para isso de estratégias pedagógicas de cunho ideológico. Através de sua ação integradora, os militares realizavam a instrumentalização das iniciativas comunitárias, transformadas em correia de transmissão do que viria a ser um “novo padrão de controle social”, baseado no consenso, mais do que na força e repressão.

As forças armadas deveriam educar para a ordem e a integração nacional, desenvolvendo atividades destinadas a elevar o *status* cívico-militar das comunidades, colaborando na resolução de problemas sanitários, de habitação, educação familiar e saúde. Para promover essas atividades, foi criada a Ação Cívico-Social (ACISO), cujo objetivo imediato seria realizar uma ação psicológica na população e desenvolver na opinião pública o apoio à política de segurança nacional do exército, levando a comunidade a participar da resolução de seus problemas (ibidem, p. 387).

O Mobral se tornou, assim, um eficiente instrumento de ação ideológica, realizando um programa de educação comunitária que se transformou em “ação comunitária”, atuando como antídoto oficial à mobilização da sociedade civil, sobretudo das Comunidades Eclesiais de Base (CEB). Diante da demonstração de prestígio da Igreja Católica junto às camadas populares durante a visita do Papa João Paulo II²⁶, em julho de 1980, e da preocupação governamental com as CEB, o Mobral se propôs a ser um instrumento para a sua neutralização, organizando a sociedade civil a partir do Estado. Apoiado nessa proposição, o Mobral afinou-se no combate ao tipo de militância das CEB. Segundo Paiva:

Interpretando as palavras do Papa, o Mobral afirma que ele havia recomendado “menor ativismo político” e perseveração em “formas de caridade”; no entanto, as Comunidades Eclesiais de Base estariam fragmentadas (pelos divergências de orientação), e parte delas escapariam ao controle da hierarquia da Igreja. A falta de coesão do movimento e sua instabilidade criavam, assim, um espaço que poderia ser ocupado por “iniciativas de ação comunitária controladas por órgãos governamentais que podem ocupar o vácuo previsto”. A perspectiva do Mobral é de Combater as Comunidades Eclesiais de Base sempre que a ação destas transcendesse o âmbito religioso: surgindo da discussão de problemas concretos das populações, as CEBs contribuíam na verdade para “viciá-las” nas reivindicações em vez de contribuir para que elas mesmas resolvessem de maneira autônoma seus problemas. O que pretendia o Mobral, com seu modelo de ação comunitária – era “interligá-las aos mecanismos institucionais”, evitando “distorções e deformações” na organização das populações carenciadas. Desse modo, seria o Mobral a contrapartida governista às CEBs, buscando neutralizar sua ação e cumprir a sua função de movimento legitimador das estruturas, do regime e do próprio governo, contribuindo para fortalecer as forças governistas no pleito eleitoral (*ibidem*, p. 399).

Tamanha dimensão teve o projeto que através de uma logística militar atingiu os mais remotos rincões do Brasil, chegando a regiões onde até mesmo os correios tinham dificuldade em chegar, em plena guerrilha do Araguaia. Sem falar no fato de que uma campanha semelhante fora aplicada no Irã pelo xá Reza Pahlevi, buscando a “ocidentalização” deste país (*ibidem*, p. 405).

²⁶ Entendemos que as afirmações do Papa João Paulo II, no que se refere à participação política dos fiéis no início dos anos de 1980, aproximam-se das considerações da *Carta Encíclica Deus Caritas est* de Bento XVI, atual Papa, afirmando-se que a tarefa de transformar a sociedade é da política e não da Igreja, sugerindo um engajamento “não partidário” dos fiéis nas causas sociais, defendendo o assistencialismo do “terceiro setor” como alternativa às políticas questionadoras das bases capitalistas, inspiradas no marxismo (Carta Encíclica *Deus Caritas Est*, disponível em: <http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20051225_deus-caritas-est_po.html>); ver: Jornal O Estado de São Paulo - 29/01/2006). Na nota de rodapé nº 71, destacamos a importância da Encíclica *Populorum progressio* (1971), do Papa Paulo VI, para o desenvolvimento do “novo” padrão assistencialista.

Concluímos que a dicotomia ditadura/redemocratização não consegue explicar o processo histórico que culminou na emergência do “terceiro setor” no Brasil. Apesar da truculência que caracterizou a ditadura civil-militar, a ação ideológica “comunitarista” foi sua arma mais eficaz, instrumentalizando as ações de descontentamento em favor da construção de um “novo consenso”.

Associando-se a setores da sociedade civil funcionais à legitimação da ditadura o Estado educador pôde ampliar sua esfera de controle social, impedindo que as reivindicações sociais extrapolassem o âmbito comunitário e atingissem a estrutura do sistema capitalista. Foi necessário ao liberalismo abrir mão dos métodos formais de democracia e recrudescer o regime, estrangulando o bloco histórico nacional desenvolvimentista. O capital monopólico mostrou suas garras, organizando-se internacionalmente para controlar as iniciativas que colocavam em risco a sua hegemonia, o que culminou internamente na imposição do modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente, sob a tutela nacional dos militares. O resultado foi a emergência de uma “sociedade civil controlada”, ativamente sedimentada pela expansão de aparelhos ideológicos forjados concomitantemente à desestruturação do bloco histórico contra-hegemônico anterior.

O avanço do “Estado educador”, ou Estado-ético, como denominou Gramsci, tornou eficiente a dominação dos setores hegemônicos do capital, a tal ponto que o “Estado coerção” ou “aparelho burocrático”, parece agora desnecessário, uma vez que a sociedade civil educa para o consenso, transferindo aos indivíduos a responsabilidade pelas contradições da ordem econômica capitalista.

2.4. A nova pedagogia da hegemonia e o simulacro do consenso no processo de transição tutelada

Ao iniciarmos a análise histórico-crítica do fenômeno do “terceiro setor”, deparamo-nos com a necessidade de compreender a totalidade concreta em que ele está inserido. Do mais simples chegamos ao mais complexo, por meio da confrontação da particularidade do real observado com o processo mais complexo de desenvolvimento civilizatório. Como nos ensina Marx no *Método da Economia Política*, “o mais complexo é a chave para o entendimento do mais simples”:

A sociedade burguesa é a mais desenvolvida e diversificada organização histórica da produção. Por essa razão, as categorias que expressam suas relações e a compreensão de sua estrutura permitem simultaneamente compreender a organização e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, com cujos escombros e elementos edificou-se, parte dos quais ainda carrega com sigo como resíduos não superados parte [que] nela se desenvolvem de meros indícios em signifi-

cações plenas etc. A anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco. Por outro lado, os indícios de forma superiores nas espécies animais inferiores só podem ser compreendidos quando a própria forma superior já é conhecida (MARX, 2011, p. 58).

Marx exemplifica sua assertiva por meio da análise da categoria trabalho e suas abstrações mais gerais, para cuja compreensão é necessário o confronto com a forma de sociedade mais desenvolvida, qual seja os EUA, país em que a efetividade do meio de produção da riqueza em geral nos permite uma abstração dessa categoria como ponto de partida da Economia moderna.

Entendemos que Gramsci utiliza essa chave heurística ao analisar a luta hegemônica e a tentativa de superação de equilíbrios instáveis nos momentos em que as camadas dominantes se chocam com os interesses econômico-corporativos dos grupos subordinados. Em tais momentos, os grupos dominantes podem contar com estratégias mais desenvolvidas de hegemonia, introduzidas através da mediação dos intelectuais e do intercambio entre os grupos dominantes internacionais e a socialização das descobertas “técnicas” que fazem funcionar toda atividade de direção (GRAMSCI, 2007a, p. 42). O que significa, em nosso caso, entender a influência das estratégias comunitárias estadunidenses de sedimentação social no processo de estandardização da sociedade brasileira no contexto de transição conservadora.

Como observa Saviani, adoção do modelo econômico associado-dependente, ao mesmo tempo consequência e reforço da presença das empresas internacionais, resultou no estreitamento dos laços entre o Brasil e os EUA:

Com a entrada dessas empresas, importava-se também o modelo organizacional que as presidia. E a demanda de preparação de mão de obra para essas empresas associada à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou à adoção daquele modelo organizacional no campo da educação (SAVIANI, 2010, p. 367).

A influência dos EUA extrapolou os limites da rede oficial de ensino, organizando-se de maneira “preventiva” os espaços da sociedade civil em que iniciativas pedagógicas contra-hegemônicas pudessem ser desenvolvidas. Como veremos, o setor empresarial corporativo construirá sua hegemonia no âmbito da educação valendo-se da eficiente estratégia de ocupação de “trincheiras” junto aos espaços da sociedade civil, ainda no contexto da ditadura civil-militar, resultando no contexto da redemocratização na emergência do “terceiro setor” como campo de ação estratégica para a aplicação das reformas neoliberais.

Nos anos de 1950 e 1960, contexto marcado pelos desdobramentos da Guerra Fria, o governo dos EUA procurou desenvolver estratégias de conquista da intelectualidade ocidental para seu projeto de sociedade. Com esse

intuito, pôs em prática um projeto “secreto” de propaganda ideológica, tendo à frente a CIA. Dentre as iniciativas, destacou-se o *Congresso pela Liberdade Cultural*, mantendo escritórios em 35 países pelo mundo afora, cujas ações desenvolvidas envolviam desde publicações de revistas acadêmicas, exposições artísticas, conferências internacionais e premiações importantes (NEVES, 2010, p. 45).

O objetivo deste investimento era criar mecanismos que tornassem mais receptivo o “estilo estadunidense” de vida. Numerosas fundações filantrópicas foram utilizadas como fachada para a intermediação financeira, extrapolando o espaço europeu. Segundo Saunders:

Em meados da década de 1950, a intromissão da CIA no campo das fundações foi maciça. Embora não disponhamos de cifras relativas a esse período, a conclusão geral de uma comissão parlamentar de inquérito de 1952 [...] foi que “um volume ímpar de poder concentra-se cada vez mais nas mãos de um grupo inter-relacionado e que se perpetua. Diversamente do poder das diretorias das empresas, ele não é verificado pelos acionistas; diversamente do poder dos governos, não é checado pelo povo; diversamente do poder das igrejas, não é checado por nenhum cânones de valor solidamente estabelecido” [...] (SAUNDERS, 2008, p. 152).

Fundações como a Ford, Rockefeller e Carnegie estavam entre os modelos mais viáveis de disfarce para os financiamentos. Utilizando-se desses mecanismos, a CIA podia financiar inúmeros programas secretos de ação que afetavam grupos de jovens, sindicatos de trabalhadores, universidades, editoras, etc.

A ação da CIA também se expressou através da elaboração da Declaração Universal dos direitos humanos da ONU (1948), além de outros documentos e estudos de organismos multilaterais, “ressignificando” o universalismo da propriedade privada e dos direitos individuais, projetando o “pró-americano” e a superioridade do modo de vida estadunidense. Os EUA usaram seu poder econômico para travar uma verdadeira “guerra cultural”, apoiando-se não somente no domínio da produção cultural, influenciando os valores em geral, valendo-se do “imperialismo cultural” como arma hegemonicamente geral (NEVES, 2010, p. 46).

Desde os anos de 1940, os EUA já procuravam construir uma imagem de cooperação interamericana, através da criação do Birô Interamericano (*Office of the coordinator of Inter-American Affairs*), cujas atividades foram interrompidas ao final da Segunda Guerra Mundial. O Birô desenvolveu medidas de curto e longo alcance para a tentativa de recuperação das economias latino-americanas, através da compra de sua produção agrícola e mineral, além da atuação educacional, cultural, de informação e de propaganda (MOURA, 1988, p. 21).

Durante os anos de 1960, a estratégia dos Estados Unidos culminou na consolidação dos programas *Aliança para o Progresso* e o *Corpo da Paz*. O primeiro visava à promoção do desenvolvimento econômico, através da colaboração técnica e financeira. O segundo constituiu-se numa agência governamental que atuaria no “Terceiro Mundo”, objetivando combater a “ameaça comunista”, seguindo os modelos das Fundações Ford, Rockefeller e da CIA.

Conformou-se através das iniciativas apontadas um novo modelo estratégico de formação dos intelectuais orgânicos do capital²⁷, cuja atuação foi se alterando no decorrer do século XX, adaptando-se às novas necessidades hegemônicas do capital.

Segundo Luis Antonio Cunha, muitos projetos educacionais brasileiros já nos anos de 1920 e 1930 inspiravam-se nas experiências educacionais norte-americanas, sobretudo no municipalismo e no comunitarismo. Estas ideias voltariam a estar em evidência após o fim do Estado Novo e novamente após o golpe militar de 1964 (CUNHA, 2001, p. 409).

Durante o processo de redemocratização, devido à traumática experiência da ditadura, configurou-se a antítese Estado/Sociedade civil. De forma maniqueísta, criou-se uma imagem da sociedade civil como integrada pelas forças do bem, enquanto o Estado representaria o autoritarismo e a limitação da democracia (*ibidem*, p. 378). Além desse argumento, outro de cunho ideológico desqualificava o Estado como inoperante, ineficiente e tomado pela corrupção.

Isso em um contexto internacional em que o neoliberalismo de Reagan e Teacher apresentava-se como símbolo de modernização, uma força anti-conservadora e “antissistema”, detentora do monopólio da mudança e da reforma:

Uma das constantes da retórica da nova direita consistiu em mobilizar a opinião pública contra os “desperdícios”, os “abusos” e os “privilegios” de todos os parasitas que povoam a burocracia e vivem à custa da população honesta e trabalhadora (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 290).

Proclamava-se, assim, a necessidade de se realizar a reforma do Estado (MONTAÑO, 2007, p. 41). É nesse contexto que o “terceiro setor” emerge com todo vigor, apresentando-se como alternativa superadora do dilema instaurado com a redemocratização.

O conceito de “terceiro setor” foi construído a partir do recorte do social em esferas: o Estado seria o primeiro setor, o mercado representaria o segundo setor e a sociedade civil o denominado “terceiro setor”. O Estado converteu-se no *público*, enquanto o mercado e a sociedade civil corresponderiam ao âmbito *privado*. Essa oposição pretensamente seria resolvida pelo surgimento de um “novo setor”, “público porém privado”, que passaria a absorver

²⁷ Como afirma Gramsci: “[...] os intelectuais são os ‘prepostos’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político [...]” (GRAMSCI, 2006, p. 21).

o trato da “questão social”, realizando a crítica e superação da bipolarização liberal entre Estado e mercado, público e privado (*ibidem*, p. 135). Não é outra a tese de Luiz Carlos Bresser Pereira à frente do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), durante o governo Fernando Henrique Cardoso²⁸.

Os reformadores do Estado brasileiro basearam-se na lógica liberal de que a sociedade civil corresponderia à esfera do social, sendo parceira do Estado na execução dos serviços sociais. Segundo Mello e Falleiros, o modelo que se defendia era o da “terceira via” de Anthony Giddens – reconstruir o Estado – ir além daqueles que afirmam que o ‘governo é o inimigo’, e da esquerda que afirma que ‘o governo é a resposta’ (MELO; FALLEIROS, 2005, p. 178). Segundo Giddens:

A reforma do governo e do Estado, um tema central da política da terceira via, está intimamente relacionada com as mudanças econômicas indicadas pela economia do conhecimento. No mundo contemporâneo, ao contrário do que dizem os neoliberais, precisamos de mais governo, e não menos, do que antes. Contudo tal governo tem de acompanhar o impacto da globalização deve estender verticalmente o nível do Estado-nação. Em um mundo de movimento cada vez mais rápido, o governo e o Estado também precisam ser ágeis, bem como democráticos e transparentes. [...] As intervenções econômicas do governo têm de ser diferentes daquelas do passado. Os da velha esquerda dizem: “regulamentar, regulamentar”, e uma regulamentação maior da vida, em alguns aspectos e alguns contextos, é necessária. Mas a desregulamentação pode também ser igualmente importante em áreas em que as restrições inibem a inovação, a criação de emprego ou outras metas básicas da economia. O governo não existe apenas para reprimir o mercado e a mudança tecnológica – ele tem um papel significativo em ajudá-los a trabalhar para o bem social. Para tanto, ele frequentemente terá de formar os recursos da sociedade civil; estes recursos são necessários também para um governo eficaz (GIDDENS, 2001, p. 88).

Giddens não somente advoga a tese da eficiência do “terceiro setor” como campo de ação estratégica do governo e dos empresários sociais, que sendo ativos e empreendedores, podem contribuir para o desenvolvimento econômico, conciliando a eficiácia nos negócios com programas sociais. Para o autor britânico, a educação teria um papel fundamental na promoção da “cultura cívica” e o desenvolvimento comunitário, estimulando os indivíduos para a participação nas organizações do “terceiro setor”, exercitando o “cultivo da iniciativa e da responsabilidade” (*ibidem*, p. 91).

A visão de ineficiência do Estado de bem-estar social na resolução dos efeitos da crise capitalista foi compactuada por setores que se diziam críticos do mercado e das saídas neoliberais, como o “novo trabalhismo inglês”

²⁸ Ver também: *Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social* (In NEVES, 2005, p. 175-192).

(*New Labour*) de Tony Blair, denominado de “terceira via”²⁹. Seus defensores propunham um redesenho no padrão de intervenção do Estado britânico, ainda sobre os efeitos da Era Thatcher. Tal padrão se baseou na consolidação de “novos interlocutores” ou “parceiros” na oferta e manutenção das políticas sociais (ADRIÃO; PERONI, 2005, p. 141).

Como destaca Antunes, além do distanciamento dos sindicatos de sua base, fenômeno que se expressa, sobretudo, na década de 1990, ocorreu também o distanciamento do *New Labour* em relação aos sindicatos, que possuíam papel central na origem e desenvolvimento histórico do Partido Trabalhista. Desde 1994, acentuou-se uma “nova” postura, um caminho alternativo, associando-se um traço socialdemocrático a elementos básicos do neoliberalismo (ANTUNES, 2005a, p. 95).

O *New Labour* abandonou qualquer vestígio anterior que evocasse o socialismo. Tony Blair comandou o debate em torno da eliminação da cláusula 4 da Constituição partidária, que defendia a propriedade comum dos meios de produção. Em substituição a esta cláusula, nasceu a defesa do empreendimento do mercado e rigor da competição, selando a vitória do livre mercado no interior do *New Labour Party* (*ibidem*, p. 96).

A nova interlocução proposta pela “terceira via”, como alternativa aos efeitos das reformas neoliberais de Thatcher – ainda que haja a manutenção de seus principais elementos – apoiando-se em “novos parceiros” (identificados com segmentos da sociedade civil) para a atuação do Estado na aplicação das políticas sociais, corresponde ao que Adrião e Peroni entendem por “terceiro setor” (ADRIÃO; PERONI, 2005, p. 141).

²⁹ Segundo Gohn, a origem dessa expressão é bastante remota, tendo sido utilizada por diferentes movimentos políticos, da socialdemocracia clássica alemã dos anos de 1920 ao fascismo de Mussolini, nos anos de 1930. A partir dos anos de 1960 o termo foi retomado para representar um “socialismo de mercado”, destacando-se as obras do alemão Ota Sik, *Terceira Via*, datada de 1973 e *Argumentos para uma terceira via*, trazendo por subtítulo “Nem comunismo soviético nem capitalismo”. Nos anos de 1970 a ideia foi difundida também na Itália, através do Partido Comunista, na figura de Peter Igroa, ao tratar da crise do socialismo. Também Enrico Berlinguer propôs uma alternativa entre a socialdemocracia e o comunismo. Na França, Michel Rocard destacou a *deuxième gauche*, a segunda esquerda. Como destaca Gohn, o próprio Antony Giddens, principal teórico da “terceira via” inglesa, admite que esse é um debate presente já na França de 1890 (GOHN, 2005, p. 67-68). Em *A nova bíblia de Tio Sam*, Bourdieu e Wacquant destacam o papel desempenhado pelo professor da Universidade de Cambridge, agora à testa da *London School of Economics* e pai da “teoria da estruturação”, síntese escolástica de diversas tradições sociológicas e filosóficas, que com seu prestígio acadêmico, legitima a “nova reformatação do mundo”, dando forma acadêmica aos projetos políticos da nova nobreza de Estado e da empresa (BOURDIEU; WACQUANT, 2000). A Grã-Bretanha seria a encarnação por excelência do estratagema da razão imperialista fornecendo ao mundo um “cavalo de Tróia de duas cabeças”. Tony Blair seria a cabeça política da alegoria, enquanto Giddens, “teórico” autoproclamado da “terceira via”, a cabeça intelectual. Assevera Giddens: “[...] adoto uma atitude positiva em relação à globalização”; “tento [sic] reagir às novas formas de desigualdades”; porém logo adverte que “os pobres de hoje não são semelhantes aos de outrora, [...] assim como os ricos não se parecem mais com o que eram antigamente”; “aceito a ideia de que os sistemas de proteção social existentes, e a estrutura do conjunto do Estado, são a fonte dos problemas, e não apenas a solução para resolvê-los”; “enfatizo o fato que as políticas econômicas e sociais estão relacionadas” para afirmar melhor que “as despesas sociais devem ser avaliadas em termos de suas consequências para a economia em seu conjunto”; e, finalmente, “preocupo-me com os mecanismos de exclusão” que descobre “na base da sociedade, mas também no topo [sic]”, convencido que “redefinir a desigualdade em relação à exclusão nesses dois níveis” é “conforme a uma concepção dinâmica da desigualdade” (*ibidem*).

Em *O poder da ideologia*, Mészáros apresenta uma instigante análise da simbiose entre a administração científica da competição capitalista taylorista e o Estado neocapitalista intervencionista que emergira no contexto pós-guerra, que tornando orgânica a sua racionalidade, complementava a dimensão política das transformações sociais em curso no interior da sociedade civil:

De fato, as duas coisas não só se *complementavam* uma à outra, mas também se forneciam uma *autenticação recíproca* dos grandes méritos sociais de cada uma. O Estado do pós-guerra autenticava o mundo da utopia administrativa adotando as aspirações “consensuais” desta última como modelo de suas próprias intervenções político-econômicas, conferindo às aspirações adotadas – altamente partidárias em sua substância – a benção de sua pseudo-universalidade. Ao mesmo tempo, a adoção dos objetivos ideais da “administração científica” (a superação da “guerra” através da eliminação do “motivo da guerra”, superação que permanecia ilusória no plano dos esforços administrativos isolados) autenticava o Estado neocapitalista-intervencionista como a única realização viável, do ponto de vista prático, dos objetivos e valores universais da sociedade. Além disso, o efeito combinado desta autenticação recíproca seria a transformação radical do “capitalismo em crise” dilacerado por conflitos no “capitalismo organizado” livre de conflitos; daí a resolução não só do antagonismo *dentro* da própria “sociedade civil”, mas também da contradição tradicional *entre* “sociedade civil” e Estado político (MÉSZÁROS, 2004, p. 146).

O esgotamento do consenso adquirido com o Estado de bem-estar social não significou o abandono do aperfeiçoamento das técnicas de administração do conflito social. Ainda que a crise estrutural dos anos de 1970 tenha limitado a contrapartida material do capital à classe trabalhadora, sobretudo nos países capitalistas centrais, a estratégia de construção do consenso foi mantida, expressando-se, agora, na emergência da “terceira via”.

Ao analisar a “terceira via” inglesa de Tony Blair, Gohn aborda a sua implicação no campo da educação, destacando-se a implementação de um modelo “público não-estatal”. Segundo a autora:

[...] um dos eixos principais de ação da terceira via é no setor da educação. Segundo o próprio Blair, “é necessário um governo ativo na educação, capaz de abrir o acesso ao capital e aos mercados, que promova a competição nos mercados de produtos e coordene o investimento em infraestrutura”. Em outro trecho ele diz: “a meta para a política é aproximar o governo do povo e reestruturar os serviços públicos que cercam as pessoas, em lugar de esperar que as pessoas moldem suas vidas em torno da estrutura do governo”. Ou seja, é dada grande ênfase na dinamização da educação, como mola-mestra de geração de novas potencialidades e habilidades a serem adquiridas pelos indivíduos, por vivermos na tal sociedade informacional/midiática da terceira onda. Mas

a forma como aquela dinamização deve ser feita é diferente da forma clássica que já conhecemos, via atuação pública predominantemente estatal/governamental. A nova forma supõe novas regras de contrato social que envolvam parcerias entre o público estatal com o chamado público não-estatal, ou seja com o terceiro setor [...] (GOHN, 2005, p. 72-73).

A educação passou a ser vista como mola mestra das potencialidades e habilidades a serem adquiridas pelos indivíduos na sociedade informacional/midiática da “Terceira Onda”³⁰. A nova forma supõe novas regras de contrato social envolvendo parcerias entre o público estatal e o público não-estatal – “terceiro setor”.

As iniciativas educacionais no seio da sociedade civil ganharam notoriedade, uma vez que a escola oficial supostamente estaria comprometida com as forças retrógradas representadas pelo Estado. Configurou-se, assim, o que Luiz A. Cunha denomina de “comunitarismo na educação”, estratégia por meio da qual o capitalismo procurou controlar não somente as ideias de seus defensores, mas também dos revoltosos e críticos, desempenhando uma função estabilizadora das estruturas políticas mais amplas da sociedade (CUNHA, 2001, p. 387).

Em linhas gerais, o conceito de “terceiro setor” é definido pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB/SP) como o: “[...] espaço ocupado especialmente pelo conjunto de entidades privadas sem fins lucrativos que realizam atividades complementares às públicas, visando contribuir com a sociedade na solução de problemas sociais e em prol do bem comum” (OAB/SP).

Para Szazi, os mercados abertos e competitivos apregoados pelo Consenso de Washington mostraram-se inconsistentes. O modelo neoliberal propôs como alternativa para o desenvolvimento um modelo de prosperidade chamado de “Boa Governança”. Em síntese, esse modelo:

[...] propõe que a prosperidade será gerada pelo relacionamento orgânico e interdependente da economia de mercado, do Estado e da sociedade civil, onde uma economia produtora de riqueza e um Estado bem administrado sustentarião o vigor da sociedade civil; o Estado bem ad-

³⁰ Alvin Toffler utiliza o conceito “Terceira onda” para se referir à sociedade informacional, onde tudo passaria pela organização de redes, predominando o conhecimento e a informação como forma de dominação e de controle, ou seja, poder. A primeira onda teria ocorrido com a Revolução agrícola, enquanto a segunda teria se dado com a Revolução industrial. Como fenômeno real contemporâneo, baseia-se na substituição da força muscular pela força mental como fator de produção. Toffler advoga a tese da sociedade informacional, que ultrapassaria os limites da economia e da tecnologia, implicando em mudanças culturais, morais, institucionais e políticas. Gohn destaca suas implicações para a educação que se caracterizaria por um sistema obsoleto que simula a vida real futura dos alunos em organizações do tipo fábrica. Destacam-se os elementos para a preparação das crianças para o século XXI: 1) o computador e as famílias ligadas em rede; 2) a mídia como parte integrante da 3ª onda tecnológica, e seus efeitos interativos, não pode ser ignorada pelos educadores; 3) participação ativa dos pais nas escolas; 4) participação da comunidade; 5) o professor deve ser libertado da escola de tipo fábrica, sendo chamado a participar de um redesenho do projeto educacional (TOFFLER apud GOHN, 2005, p. 65-67).

ministrado e o vigor da sociedade civil darão ímpeto ao crescimento econômico; e uma economia forte e eficiente e a sociedade civil bem organizada contribuirão para manter um governo eficiente (SZAZI, 2003, p. 21).

Conclui Szazi que esse modelo se tornou inconsistente, pois a busca pela eficiência de mercado tem piorado as condições de vida da população mais pobre, devido ao desenvolvimento tecnológico e a competitividade entre as empresas, aumentando os requisitos para a aquisição do emprego.

Diante dessa caracterização, Szazi afirma que a sociedade civil assumiu novas responsabilidades pela proteção e defesa de direitos, tarefa antes restrita à órbita estatal (primeiro setor), sendo que neste momento a empresa privada (segundo setor) entendia que sua função se resumia ao pagamento de impostos e geração de empregos. Segundo o autor:

O crescimento do número de organizações da sociedade civil verificado desde os anos 70 fez surgir um novo ator social, o denominado Terceiro Setor, o conjunto de agentes privados com fins públicos, cujos programas visavam atender direitos sociais básicos e combater a exclusão social e, mais recentemente, proteger o patrimônio ecológico brasileiro (ibidem, p. 22).

A ação das empresas conformaria a chamada “responsabilidade social”, distinguindo-se “empresa” e “negócio”:

Um negócio basicamente guia-se por uma visão de curto prazo e por um interesse centrado no investidor (*shareholder*), que busca o lucro a qualquer custo, com enfoque somente nesse lucro. Já a empresa caracteriza-se por uma visão de longo prazo e busca estabelecer relações com os diversos grupos de interesse (*stakeholders*), que, além dos acionistas, incluem fornecedores, empregados, clientes, comunidade e governo (ibidem).

Tal posição identifica o “terceiro setor” como o conjunto de atividades da sociedade civil que não se enquadram na categoria das atividades estatais (primeiro setor), nem nas atividades do mercado (segundo setor), cuja finalidade é o lucro.

Essa perspectiva hegemônica isola os supostos “setores”, desarticulando-os da totalidade social. Dessa forma, as ONGs, as fundações, as associações comunitárias e movimentos sociais, são estudados sem a devida relação com os processos de reestruturação produtiva do capital e a reforma do Estado, expressão fenomênica dos postulados neoliberais e da transformação do capitalismo.

Para Montaño, o “terceiro setor” é um conceito ideológico, construído a partir da análise superficial desse fenômeno (MONTAÑO, 2007, p. 51).

O “terceiro setor” está inserido e é funcional à estrutura de classe capitalista, de modo algum pairando sobre os interesses do mercado e da complexa articulação do Estado. Como destaca autor, esse conceito foi cunhado por intelectuais orgânicos do capital nos anos de 1970, sinalizando sua ligação e interesse de classe. O termo possui “nacionalidade”, tendo sido elaborado nos EUA, no ano de 1978, por John D. Rockefeller III, passando a ser divulgado no Brasil por intermédio da Fundação Roberto Marinho. Assevera Rockefeller:

Nós americanos, sempre nos orgulhamos da vitalidade de nosso país. No entanto, frequentemente deixamos de reconhecer uma das principais razões da nossa vitalidade: o fato de que desenvolvemos, no decorrer dos mais de dois séculos de nossa existência, um notável *sistema de três setores* (*three sector system*). Dois setores são instantaneamente reconhecíveis para todos: o *mercado* e o *governo*. Mas o terceiro é tão negligenciado e tão pouco compreendido que fico tentado a chamá-lo de ‘setor invisível’. O terceiro setor é o setor privado sem fins lucrativos. Inclui dezenas de milhares de instituições absolutamente indispensáveis à vida da comunidade, através da nação – igreja, hospitais, museus, bibliotecas, universidades e escolas privadas, grupos de teatro, orquestras sinfônicas e organizações de assistência social de vários tipos. Todas elas dependem, para sua sobrevivência, de contribuições voluntárias de tempo e dinheiro por parte dos cidadãos (cf. MONTAÑO, 2007, p. 53).

Entendemos tratar-se de uma leitura dicotomizante que isola e autonomiza a totalidade social em esferas, desistoricizando a realidade social. Tal leitura se torna um elemento de combate à crítica da estrutura capitalista, propondo ser possível uma esfera autônoma de solidariedade sem a intervenção na estrutura do sistema, atuando-se apenas no campo ético.

O “terceiro setor” é assim apresentado como solução para a separação entre o público e o privado. Através dessa esfera, o público (Estado) e o privado (mercado) se articulariam, materializando-se no “público porém privado”, realizando-se atividades públicas por meio da iniciativa privada. Estando o Estado em “crise” e prevalecendo o interesse do mercado pelo lucro, o espaço natural para a prática social seria o “terceiro setor”. Vejamos a caracterização do MARE:

A reação imediata à crise, ainda nos anos 80, logo após a transição democrática, foi ignorá-la. Uma segunda resposta igualmente inadequada foi a neoliberal, caracterizada pela ideologia do Estado mínimo. Ambas revelaram-se irrealistas: a primeira, porque subestimou tal desequilíbrio; a segunda, porque utópica. Só em meados dos anos 90 surge uma resposta consistente com o desafio de superação da Crise: a ideia da reforma ou reconstrução do Estado, de forma a resgatar sua autonomia financeira e sua capacidade de implementar políticas públicas conjuntamente com a sociedade (BRASIL, 1998, p. 8).

A partir da caracterização de que o Estado havia se tornado ineficiente para atender às demandas que lhe são dirigidas, o MARE destacou o fortalecimento institucional do “terceiro setor” e seu papel como ativo colaborador na produção de bens públicos. A Reforma do Estado seria algo cobrado e iniciado pela própria sociedade organizada, que vê frustradas suas demandas e expectativas, organizando-se para a sua concretização.

Segundo Montaño, o conceito de “terceiro setor” está diretamente ligado ao conceito de “filantropia”. O III Encontro Ibero-American do Terceiro Setor, organizado no Rio de Janeiro, pelo Gife³¹, no ano de 1996, foi responsável por sua introdução no Brasil, sendo uma continuidade do primeiro e do segundo Encontros Ibero-Americanos de Filantropia, organizados anteriormente na Espanha e no México. No IV Encontro, realizado na Argentina, no ano de 1998, foram definidas como organizações do “terceiro setor” aquelas que são privadas, não governamentais, sem fins lucrativos, autogovernadas ou de associação voluntária (MONTAÑO, 2007, p. 55).

Ao criticar a nebulosidade que caracteriza a composição do “terceiro setor”, refletindo-se na falta de acordo entre os teóricos e pesquisadores³², assevera Montaño que:

[...] mais do que uma categoria ontologicamente constatável na realidade, representa um constructo ideal que, antes de esclarecer sobre *um* “setor” da sociedade, mescla *diversos* sujeitos com aparentes igualdades nas atividades, porém com interesses, espaços e significados sociais diversos, contrários e até contraditórios (*íbidem*, p. 57).

É representativo desse caráter contraditório o fato de encontrarmos junto aos projetos desenvolvidos pelas empresas muitos de seus funcionários, ofuscando a exploração que caracteriza a sua relação.

³¹ Grupo de Instituições Fundações e Empresas (Gife), fundado ao final dos anos de 1980, a partir do debate internacional sobre a “incapacidade” do Estado em atender as demandas sociais. Defendeu-se, desde então, a necessidade de fortalecimento da “sociedade civil”. A partir daí, ampliou-se a difusão dos conceitos “terceiro setor” e “responsabilidade social empresarial”. O GIFE se autodenomina uma rede sem fins lucrativos, reunindo organizações de origem empresarial, familiar, independente e comunitária, que investem em projetos com finalidade pública, tendo por missão aperfeiçoar e difundir conceitos e práticas do uso de recursos privados para fins comunitários a partir da tese do “desenvolvimento sustentável” no Brasil. O GIFE organiza cursos, publicações, pesquisas, congressos, grupos de afinidade, painéis temáticos, debates etc. Nasceu em como grupo informal em 1989, sendo instituído como Grupo de Institutos Fundações e Empresas em 1995, a partir de 25 organizações. Atualmente atua também em outros países, reunindo 128 associados, cujos investimentos na área social somam por volta de R\$ 2 bilhões ao ano <http://www.gife.org.br/ogife_parcerias.asp>. Acesso em: 16 nov. 2011).

³² Theresa Adrião e Peroni destacam a imprecisão com que a literatura da área trata o termo “terceiro setor”, aproximando-se em determinados momentos de uma genérica definição de sociedade civil, por vezes adquirindo um formato específico juridicamente definido como instituição privada; o conceito é identificando ainda com as tradicionais entidades assistenciais e filantrópicas. Por exclusão, o “terceiro setor” passa a se referir às esferas da sociedade que não se encontram no mercado nem no Estado (ADRIÃO; PERONI, 2005, p. 142).

O dissenso em torno do “terceiro setor” é a expressão de um conceito ideológico que não se respalda na realidade concreta. Tendo como ponto de partida os elementos formais que se mantêm no nível fenomênico, tal dissenso produz uma diversidade de conceitos. Seu caráter “não-governamental”, “autogovernado” e “não-lucrativo” também não se sustenta, já que por meio das “parcerias” e dos contratos realizados pelo Estado, seja no âmbito federal, estadual, ou municipal, por meio das terceirizações, o caráter “não-governamental” e a possibilidade de “autogoverno” tornam-se irrealizáveis. Segundo Montaño:

Efetivamente, o Estado, ao estabelecer “parceria” com determinada ONG e não com outra, ao financiar uma, e não outra, ou ao destinar recursos a um projeto, e não a outro, está certamente desenvolvendo uma tarefa *seletiva*, dentro e a partir da *política governamental*, o que leva tendencialmente à presença e permanência de certas ONGs e não outras, e determinados projetos e não outros – aqueles selecionados pelo (s) governo (s) [...] a dita “não-governabilidade” e “autogovernabilidade” dessas organizações encobre o fato de estarem *integradas* tendencialmente à *política de governo*. *Querendo ou não (e sabendo ou não) estão fortemente condicionadas [...]* (ibidem, p. 58 – grifo nosso).

Sem falar no desenvolvimento de toda uma legislação que (des)regula os serviços públicos em sua parceria com o “terceiro setor”, contribuindo para que a articulação entre o mercado e o Estado torne-se cada vez mais explícita.

Movimentos como a campanha da Rede Globo “Amigos da Escola” convocam a sociedade para o trabalho voluntário, tornando-se parceira no que é responsabilidade constitucional do Estado. O trabalho ideológico desenvolvido por essa emissora é respaldado pela Lei 9.394/96, que altera o conceito de “educação” para o de “formação”, sinalizando que a formação se dá em diferentes espaços de convivência humana, não se limitando à educação escolar. Essa transferência de responsabilidade se evidencia, ainda, na definição de que a educação é obrigação, primeiramente, da família, devendo esta assumir tarefas na escola (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 98).

Ao analisar as políticas sociais neoliberais, Laurell destaca a estratégia de destruição das instituições de bem-estar social, por constituírem-se em uma das bases da ação coletiva e solidária que diminuem a força desagregadora da competição dos indivíduos por uma colocação no mercado de trabalho. Some-se a isso o objetivo de destruição das instituições públicas e sua transformação em atividades econômicas rentáveis aos investimentos privados. Esse novo trato da questão social constitui-se para a autora numa assimilação das orientações neoliberais pelo *bem-estar social*, garantindo-se o domínio do mercado no campo social, o que Laurell autora denomina de “Estado de bem-

estar liberal”, um processo de “americanização” das políticas sociais (LAURELL, 1997, p. 165).

A nova política social neoliberal constitui-se num conjunto de estratégias, articuladas em torno do processo de privatização, tornando-o aceitável. Segundo Laurell:

[...] as quatro estratégias concretas da implantação da política social neoliberal são o corte dos gastos sociais, a privatização, a centralização dos gastos sociais públicos em programas seletivos contra a pobreza e a descentralização. A privatização é o elemento articulador dessas estratégias, que atende ao objetivo econômico de abrir todas as atividades econômicas *rentáveis* aos investimentos privados, com o intuito de ampliar os âmbitos de acumulação, e ao objetivo político-ideológico de remercantilizar o bem-estar social (*ibidem*, 1997, p. 167).

Para legitimar ideologicamente as privatizações e realizar as mudanças estruturais necessárias, o Estado implementa um conjunto de estratégias de transferência das responsabilidades sociais aos investimentos privados, amenizando as contradições políticas desse processo.

Segundo Gentili, o “apadrinhamento de escolas” constitui-se em um modelo de privatização no campo da educação, sendo uma das estratégias mais difundidas e promovidas pelas administrações neoliberais. A estratégia constitui-se na transferência de determinadas responsabilidades de investimentos para agentes, sejam indivíduos ou empresas, que como “padrinhos” contribuem financeiramente para as instituições beneficiadas (GENTILLI, 1998, p. 81).

Esse “patrocínio pedagógico” é justificado pelos seguintes argumentos: *Estado pobre*, que levaria o governo a procurar fontes alternativas de recursos para o desenvolvimento de programas de atendimento da população pobre; *empresário “bom e responsável”*, que num contexto de profunda crise econômica demonstraria “solidariedade responsável”; *filantropia estratégica*, beneficência corporativa como um novo componente competitivo da atividade empresarial (*ibidem*, p. 82).

Em uma pesquisa realizada na região metropolitana de Campinas, Marcos F. Martins constatou que as parcerias com as empresas não resultaram em melhorias estruturais para as escolas, tratando-se de um mito a ideia de que as parcerias resolveriam o problema da falta de recursos para as iniciativas desenvolvidas pelas escolas (MARTINS, M., 2010, p. 15).

Para Martins, fundamentado na análise marxiana do modo de produção capitalista³³, trata-se de uma transformação do *valor de uso* da responsabili-

³³ Para Marx, o *valor de uso* das coisas corresponde à sua utilidade, propriedades úteis do corpo da mercadoria. No mercado, os produtos transformados pelo trabalho humano perdem sua forma corpórea, deixando de ser *valores de uso*. Tais produtos são reduzidos a trabalho humano abstrato, dispêndio de força de trabalho. Como *valores de troca*, apresentam-se totalmente independentes de seu *valor de uso*, tornando-se cristalizações da substância social que é o trabalho humano, transformado, assim como os produtos por ele produzidos,

dade social em *valor de troca*, assim como ocorre com a educação, transformada em mercadoria, integrando inclusive a lista de produtos acompanhados pela OMC (Organização Mundial do Comércio). Segundo o autor: “[...] No jogo mercadológico, é possível trocar a imagem de instituição ou empresa dita responsável socialmente por uma maior fatia do mercado” (*ibidem*, p. 192-193).

Como destaca Montaño, o objetivo de:

[...] retirar o Estado (e o capital) da responsabilidade de intervenção na “questão social” e de transmiti-los para a esfera do “terceiro setor” não ocorre por motivos de eficiência (como se as ONGs fossem mais eficientes que o Estado), nem apenas por razões financeiras: reduzir os custos necessários para sustentar essa função estatal. O motivo é fundamentalmente *político-ideológico*: retirar e esvaziar a dimensão de direito universal do cidadão quanto a políticas sociais (estatais) de qualidade; criar uma cultura de autoculpa pelas mazelas que afetam a população, e de auto-ajuda e ajuda mútua para seu enfrentamento; desonerar o capital de tais responsabilidades, criando, por um lado, uma imagem de transferência de responsabilidades e, por outro, a partir da precarização e focalização (não-universalização) da ação social estatal e do “terceiro setor”, uma nova e abundante demanda lucrativa para o setor empresarial (MONTAÑO, 2007, p. 23).

Orquestra-se toda uma trama, cujo objetivo é ofuscar o antagonismo de classes, através de “pactos” para a resolução dos problemas sociais, desresponsabilizando-se o Estado da garantia de direitos universais. Essa transferência de responsabilidades é muito bem aproveitada pelo setor empresarial, que transforma as políticas sociais em mais um espaço de expansão para o capital³⁴.

O terreno para a aplicação das reformas neoliberais na educação pública foi devidamente preparado. A filantropia empresarial reuniu as condições apropriadas para a desconstrução dos direitos sociais e a apropriação do espaço das políticas públicas pelas corporações que fazem parte da “beneficência privada”.

O reconhecimento da crise educacional e da ineficiência do Estado em sua resolução disseminou junto à sociedade um novo “canto da sereia”, tornando a educação um lucrativo negócio. “Fazer o bem” tornou-se uma vantagem competitiva das empresas, melhorando sua imagem (identidade corporativa) mediante a “filantropia estratégica”. Por meio da “beneficência”, as empresas procuram engajar seus funcionários nos projetos do “terceiro setor”, prevenindo, assim, conflitos, possibilitando uma maior produtividade. Os tra-

em valores mercantis (MARX, 1988a, p. 45-47).

³⁴ Ao tratar da exploração da jornada de trabalho, em *O Capital*, Marx destaca o antagonismo de interesses entre os capitalistas e os trabalhadores. Para estes, não interessa a “boa vontade” dos patrões, pois: “[...] em assuntos de dinheiro cessa a boa vontade. Poderás ser um cidadão modelar, talvez sejas membro da sociedade protetora dos animais, podes até estar em odor de santidade, mas a coisâ que representas diante de mim é algo em cujo peito não bate nenhum coração [...]” (*ibidem*, p. 180-181).

balhadores passam a se identificar com a “filosofia da empresa”, aumentando não somente seu lucro, mas também sua credibilidade, apresentando-as como instituições que se preocupam com os indivíduos, motivo de orgulho para os funcionários que fazem parte de sua equipe (GENTILI, 1998, p. 83).

Por outro lado, as organizações patronais devem investir em educação para evitar os efeitos desagregadores do “abandono estatal” e os riscos provenientes da marginalidade. Segundo Claude Rosemberg Jr.: “[...] os ricos têm duas escolhas: pagar agora ou pagar mais tarde. Se não pagarem agora com filantropia, vão pagar mais tarde com mais impostos ou vivendo numa sociedade em que há um aumento do número de desesperados na classe baixa”³⁵ (cf. GENTILI, 1998, p. 85).

Uma vez combatidos os movimentos de oposição tanto ao regime militar quanto ao capitalismo, forjou-se um “consenso ativo” dos subalternos, chamados a ser “protagonistas” no processo de redemocratização tutelada, devendo ser cooptados, de maneira preventiva e regulada, por meio do “terceiro setor”. Amplos setores da sociedade foram articulados nesse campo “nebuloso”, supostamente desprovido de conflitos. Dessa maneira, a “educação dos empresários” passou a ser imposta, através da “falsificação do consenso” (GENTILI, 1998) articulando amplos setores da sociedade.

Concretizou-se o processo descrito por Falleiros, Pronko e Oliveira. Segundo os autores:

Neste contexto, em boa parte dos países da região, o *boom* da participação experimentado durante a reabertura democrática foi sendo constituído, de um lado, pela deterioração das condições gerais de vida e reconvertido, de outro lado, em novas formas associativas baseadas não mais no confronto e sim na colaboração. Em um duplo movimento de “desqualificação da política” (FONTES, 2005), primeiro, e de “repolitização da política” (NEVES, 2005), depois, os novos movimentos sociais, integrantes de uma (nova) sociedade civil ativa, reclamaram para si um protagonismo cada vez maior na vida social. A proliferação das “organizações não governamentais” (ONGs), consideradas como cavalos de “Tróia do neoliberalismo global” (WALLACE apud HARVEY, 2008, p. 190), constitui um exemplo claro das novas formas de sociabilidade desenvolvidas nos anos de capitalismo neoliberal. Embasadas em palavras de ordem como “cidadania”, “empreendedorismo”, “colaboração” e “responsabilidade social”, entre outras, e repetidas até a exaustão pelas grandes empresas de comunicação e nas propagandas empresariais e governamentais, começaram a se entranhar no senso comum dos latino-americanos (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 78).

³⁵ Tal argumento é apresentado pela FEAC, defendendo-se a colaboração dos empresários como forma de desobrigar o Estado da prestação dos serviços sociais, reduzindo assim a necessidade de impostos (MARTINS, 2005, p. 40).

A tese dos intelectuais orgânicos do capital, fundamentada na saída neoliberal para a crise estrutural do capital, mostrou-se hegemônica, repercutindo em maior exploração dos trabalhadores, através da desestruturação do Estado de bem-estar social e a implementação da reestruturação flexível da base produtiva.

Atuando em amplos espaços sociais, essa intelectualidade ancorou-se em instituições multilaterais como o Banco Mundial/FMI/BID/UNESCO etc., sociedades como a de *Mont Pèlerin*, passando pelo apoio de setores conservadores da Igreja católica e pentecostais, patrocinados pelo capital internacional e suas grandes corporações. Consolidava-se, assim, a força de um bloco histórico que se apropriou das reivindicações e experiências das classes subalternas, levando-as ativamente a um novo consenso.

Rapidamente as ONGs se expandiram e ganharam extrema visibilidade. Aproximaram-se dos movimentos sociais, participando diretamente ou lhes assessorando, contribuindo para sua sobrevivência, sendo confundidas como sua “vanguarda” peculiar, ou ainda, como a “a expressão mais adequada da sociedade civil” (FONTES, 2010, p. 238). Segundo Fontes:

A luta atravessava a sociedade civil, através da expansão de aparelhos privados de hegemonia e escopos variados, cuja proximidade com as classes fundamentais nem sempre era muito nítida – assim como ambivalentes eram as formas de conceituá-la. A expansão das ONGs contribuiria para uma diluição importante do significado do engajamento social e para embaralhar a percepção da real dimensão da luta que se travava. As ONGs – e por extensão, boa parcela do PT – sacralizavam a sociedade civil como momento virtuoso, com o risco de velar a composição de classes sociais em seu interior (FONTES, 2010, p. 251).

A interpretação da sociedade civil como o lugar dos movimentos populares acabou por ocultar a construção hegemônica das organizações de base empresarial, que já tratavam de construir o “empresariamento” das ONGs. Processo que deixaria profundas marcas nos movimentos populares, alterando sua forma de atuação, ao custo de se tornarem funcionais à ordem sistêmica:

A mercantilização da filantropia iniciada na década de 1970 contribuiu para segmentar o campo popular. Desde os primórdios da década de 1990 esse processo infletiu em direção a uma cidadania da urgência e da miséria, convertendo as organizações populares em instâncias de “inclusão cidadã” sob intensa atuação governamental e crescente direção empresarial. Consolidava-se uma subalternização direta da força de trabalho, mediada, porém, por entidades associativas empresariais, que procurava conservar nominalmente os elementos anteriores, doravante subordinados à dinâmica da reprodução da vida social sob o capital-imperialismo (FONTES, 2010, p. 257).

Uma vez “satanizado” o Estado, seja pelo caráter antidemocrático a ele facilmente atribuído devido às recentes marcas deixadas pelos anos de ditadura, seja pela imagem de inefficiência administrativa, habilmente construída pelos arautos das reformas neoliberais, orquestrou-se um campo de ação estratégica que canalizaria todas as angustias populares para a ação subordinada, ou “consenso ativo”, representado pela “nova cidadania ativa” do “terceiro setor”. Um espaço nebuloso de ação empresarial-corporativa que se fortaleceu no contexto dos anos de 1990, marcado pela emergência do que na citação anterior Fontes destacou como “cidadania da urgência e da miséria”, rebaixando as organizações populares ao status de meras instâncias de inclusão cidadã.

Em sua tentativa de incorporação das demandas populares, o Estado foi levado através do Estado de bem-estar social a desenvolver uma “lógica democrática” perigosa à manutenção do capitalismo. É por isso que um elemento central das reformas neoliberais é a transferência das “lógicas do Estado para” as “lógicas da sociedade civil” (MONTAÑO, 1999, p. 54).

A implicação dessa mudança estratégica foi a canalização das demandas populares para o âmbito privado, substituindo-se as reivindicações por igualdade pela defesa de melhores condições de concorrência no mercado. O sentido da liberdade demandada pelos críticos do capitalismo foi subvertido, identificando-se esse conceito com a aquisição de competências para a participação na “cidadania moderna”.

É nesse labirinto que a hegemonia do capital foi recomposta, alimentando-se das forças produtivas de homens e mulheres trabalhadores, cuja visão da totalidade foi ofuscada pelo “centauro” moderno, que de forma seletiva desestruturou os projetos populares de transformação social, fazendo emergir uma sociedade regulada preventivamente, causando inveja ao Leviatã de Thomas Hobbes.

Na próxima parte, trataremos dos aspectos pedagógicos que acompanham o processo de reestruturação produtiva do capital, destacando-se a emergência do modelo flexível de gestão do trabalho e as novas formas de gestão do trabalho. Apresentaremos as determinações históricas que incidiram sobre a prática social e o conteúdo político-pedagógico dos projetos desenvolvidos no âmbito do “terceiro setor”, evidenciando a articulação entre as transformações estruturais e superestruturais que caracterizam o bloco histórico emergente a partir do contexto de redemocratização tutelada no Brasil.

III

A ofensiva neoliberal e o “novo” padrão de intervenção do Estado educador: o “terceiro setor” e suas implicações político-pedagógicas

Destacaremos a seguir os determinantes históricos que incidiram sobre a sociedade brasileira contemporânea, resultando em um “novo” padrão de tratamento das questões sociais. Dentre outros fenômenos de nossa época, destaca-se o desenvolvimento da ação estratégica do “terceiro setor” como alternativa às ações contestatórias organizadas pelas camadas populares. Nossa objetivo é evidenciar a inserção da ação estratégica do “terceiro setor” no processo histórico de reestruturação capitalista que se iniciou no pós-guerra, passando pelos desdobramentos da Guerra Fria e a emergência das ditaduras latino-americanas, destacando-se a ditadura civil-militar brasileira.

Nesse contexto histórico, evidencia-se a articulação de elementos de “coerção e consenso”, cujo objetivo é o “estrangulamento” das iniciativas populares que marcaram a crise de hegemonia do capital, sobretudo a partir dos anos de 1970. Destaca-se o “terceiro setor” como parte do conjunto de estratégias do capital para a superação de suas crises e a manutenção de sua hegemonia.

Diferentemente de interpretações da história brasileira recente fundamentadas na dicotomia ditadura *versus* redemocratização, apresentamos elementos de permanência do controle social que adentraram os anos de 1980, resultando em uma eficiente estratégia de contensão dos conflitos sociais resultantes do processo de reestruturação produtiva do capital e o aperfeiçoamento de suas estratégias de acumulação.

Inscritas nesse processo, destacam-se as transformações político-econômicas neoliberais, cuja face “pedagógica” se expressa na imposição de um novo consenso em educação, ao qual o campo de ação estratégia do “terceiro setor” tem se mostrado bastante eficiente.

3.1. A reestruturação produtiva do capital e suas implicações político-pedagógicas

A partir do advento do capital monopólico e da organização científica do trabalho na transição do século XIX para o XX, a educação adquiriu a finalidade de preparar a força de trabalho para a realização de tarefas necessárias à produção, sejam elas simples ou complexas. A educação assume a tarefa de formar quadros para a atuação na aparelhagem estatal e nas instituições da sociedade civil. É por meio das políticas sociais que o Estado procura dar legitimidade às relações sociais de produção vigentes, desenvolvendo-as com o objetivo de contribuir para a reprodução ampliada do capital, respondendo, de

maneira contraditória, também às demandas da classe trabalhadora por educação. Como observa Neves:

[...] as lutas populares estão inscritas na materialidade estatal, mesmo que ai não se esgotem. As políticas sociais, portanto, passam a adquirir também a determinação política de dar legitimidade às relações sociais de produção, a política educacional, enquanto política social, tem também por finalidade ético-política conformar as novas gerações às ideias, valores e crenças hegemônicas no capitalismo monopolista (NEVES, 2007, p. 207-208).

Dessa maneira, é necessário considerar-se a relação entre as transformações na estrutura produtiva e suas implicações educacionais. As determinações estruturais, situadas na contradição entre as forças produtivas e as relações de produção, tanto reproduzem as relações sociais de produção, como colocam as forças subjetivas em conflito pelo domínio das forças sociais e processos históricos, dando origem à luta de classes.

Trata-se da irreconciliável contradição entre a socialização do trabalho e apropriação privada da riqueza. Apesar do avanço tecnológico e da maior dependência da utilização da ciência na produção, diminuindo-se a necessidade de trabalho vivo na produção, evidencia-se o fato de que sob o capitalismo não se libera tempo de efetiva liberdade para o desenvolvimento humano, mas sim, tempo supérfluo subordinado ao trabalho alienado. O trabalho social permanece elemento fundamental à sobrevivência humana, apesar de suas formas serem apreendidas negativamente pelo prisma do capitalismo, constituindo-se em força destrutiva (FRIGOTTO, 2005, p. 68).

No Posfácio à 2^a edição de *O Capital*, Marx já anunciava a grande crise de proporções globais, sinalizando o esgotamento da capacidade civilizatória do capitalismo. Seus apontamentos já podiam ser enxergados pela burguesia, já que a proporção das crises tendencialmente crescia, na mesma proporção em que se expandia o capital, o que certamente não poderia ser ignorado:

O movimento, repleto de contradições, da sociedade capitalista faz-se sentir ao burguês práctico de modo mais contundente nos vaivens do ciclo periódico que a indústria moderna percorre e em seu ponto culminante – a crise geral. Esta se aproxima novamente, embora ainda se encontre nos estágios preliminares, e, tanto pela sua presença por toda parte quanto pela intensidade de seus efeitos, a de enfiar a dialética até mesmo na cabeça dos parasitas afortunadas do novo Sacro Império Teuto-Prussiano (MARX, 1988a, p. 27).

É por isso que o sistema capitalista constantemente busca ter o controle sobre suas crises, e este controle é um elemento central para a compreensão da especificidade da transformação do capitalismo em sua fase contemporânea (SAVIANI, 2005, p. 18).

A grande crise de 1929 proporcionou larga experiência ao capital, que para controlá-la teve de reformar o capitalismo, evitando, assim, sua destruição. O *keynesianismo* propôs políticas estatais de geração de emprego e taxas contínuas de crescimento, desempenhando um importante papel de contenção do colapso para o qual caminhava o sistema.

Após a crise do modelo keynesiano no início dos anos de 1970, período final da “Era de Ouro” do capitalismo pós-guerra, surge um novo padrão produtivo, baseado na “acumulação de tipo flexível”, o denominado toyotismo. Esse novo modelo substituiu o modelo taylorista-fordista, tornando mais eficientes os mecanismos de controle no interior da própria fábrica, secundarizando o papel dos sindicatos e do Estado (SAVIANI, 2005, p. 21).

Iniciou-se um processo de reorganização da estrutura produtiva do capital e de seu sistema político-ideológico de dominação. Segundo Antunes:

Como resposta à sua crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi a expressão mais forte; a isso se seguiu também um intenso *processo de reestruturação da produção e do trabalho*, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores (ANTUNES, 2005a, p. 31).

Apesar do caráter estrutural da crise, a resposta se manteve na superfície do sistema, sem alterar os pilares fundamentais do capitalismo. Alterou-se o padrão produtivo taylorista-fordista, buscando-se tão somente repor o padrão de acumulação do pós-guerra e reorganizar o ciclo produtivo.

Devemos nos recordar que este quadro fora marcado pela grande liberação de força de trabalho, por meio da incorporação maciça das tecnologias avançadas. Como afirma Saviani:

[...] de premissa objetiva para a libertação geral da humanidade do jugo das necessidades materiais, o avanço tecnológico converte-se, sobre as relações sociais de produção capitalista, em instrumento de maximização da exploração da força de trabalho, ampliando a marginalização social através do crescente desemprego mantido sobre controle (SAVIANI, 2005, p. 21).

Se anteriormente o desemprego era entendido como um “elemento da crise”, converte-se, agora, em um dos elementos do processo de superação da mesma, mantendo-se o controle da produção e o ajustamento das relações sociais vigentes, através de mecanismos de desaquecimento da economia orquestrados pelo sistema financeiro internacional.

O fato de que o capital procurava desfazer-se da força de trabalho in-

corporada durante o Estado de bem estar social é um elemento importante para diferenciarmos as concepções educacionais que marcam a fase de reestruturação produtiva do capital. Apesar de ambas as fases manterem a centralidade no mercado de trabalho, o modelo flexível tem por base concreta não a expansão do emprego, mas a sua retração (GENTILE, 1998, p. 109). Trata-se, agora, de formar competências para um mercado de trabalho cada vez mais restrito, retomando-se com grande intensidade um dos principais fundamentos do liberalismo, a concorrência entre os trabalhadores.

O sistema produtivo fordista-taylorista havia vigorado na grande indústria ao longo de todo o século XX, sobretudo a partir da década de 1910. Uma de suas características mais marcantes era a produção em massa de mercadorias, homogeneizada e verticalizada. No setor automobilístico, por exemplo, a maior parte da fabricação de veículos ocorria internamente, sendo que o fornecimento externo era secundário.

As operações realizadas pelos trabalhadores eram racionalizadas ao máximo, diminuindo-se o desperdício e o tempo para a realização das tarefas, através do aumento do ritmo de trabalho, acentuando-se ainda mais as formas de exploração. Antunes assim descreve esse modelo:

Esse padrão produtivo estruturou-se com base no trabalho *parcelar* e *fragmentado*, na decomposição das tarefas, que reduzia a ação operária a um conjunto repetitivo de atividades cuja somatória resultava no trabalho coletivo produtor de veículos. Paralelamente à perda de destreza do *labor operário* anterior, esse processo de *desantropomorfização do trabalho* e sua conversão em *apêndice* da máquina-ferramenta dotavam o capital de maior intensidade na extração do sobretrabalho. À mais-valia extraída *extensivamente*, pelo prolongamento da jornada de trabalho e do acréscimo de sua dimensão *absoluta*, intensifica-se *de modo prevalente* a sua extração *intensiva*, dada pela dimensão relativa da mais-valia. A *subsunção real do trabalho ao capital*, própria da fase da maquinaria, estava consolidada (ANTUNES, 2005a, p. 37).

A linha rígida de produção estabelecia vínculos entre as ações individuais, articulando os diferentes trabalhos através da esteira, que ditava o ritmo das tarefas. Mesclava-se a produção em série fordista e o cronômetro taylorista, separando-se rigidamente elaboração e execução. Esse tipo de produção em massa era executado por operários predominantemente semiqualificados, o “operário-massa”, denominado por Taylor de “gorila amestrado”.

No campo político, o fordismo possibilitava a integração do movimento operário socialdemocrático, através do mecanismo de “compromisso”, sobretudo de seus organismos de representação, que ao transformar a negociação em finalidade exclusiva da prática das organizações, transformadas em engrenagem do poder capitalista sobre os trabalhadores. Nas palavras de Alain Bihr:

Assim, por supor uma centralização da atividade sindical em todos os níveis; porque por definição, somente os dirigentes sindicais negociam; enfim, por implicar uma tecnicidade e um profissionalismo cada vez maior dos negociadores (em matéria jurídica, contável ou econômica), a prática sistemática da negociação só podia favorecer as tendências à separação entre a base e o topo inerentes a essas organizações, a crescente autonomia das direções e a consequente redução das iniciativas da base, em síntese, a burocratização das organizações sindicais. Do mesmo modo, a prática de negociação necessariamente favorecia o corporativismo, uma vez que tinha tendência a se efetuar empresa por empresa ou ramo por ramo (BIHR, 2010, p. 48).

Sobretudo, no que diz respeito à exigência de profissionalização da representação, destaca-se a semelhança entre o processo de reestruturação da base produtiva e das formas tradicionais de representação dos interesses da classe trabalhadora e o processo de reestruturação das organizações populares e sua adequação ao modelo de ação característico do “terceiro setor”, ocorrido nos anos de 1990, objeto que analisaremos mais detidamente adiante.

Esse processo de proletarização e massificação, ocorrido sob a vigência do taylorismo/fordismo, mostrou-se contraditório, já que a concentração do proletariado no espaço social homogeneizava suas condições de existência, reduzindo sua autonomia individual. Como destaca Antunes:

O taylorismo/fordismo realizava uma expropriação intensificada do *operário massa*, destituindo-o de qualquer participação na organização do processo de trabalho, que se resumia a uma atividade repetitiva e desprovida de sentido. Ao mesmo tempo, o *operário massa* era freqüentemente chamado a corrigir as deformações e enganos cometidos pela “gerência científica” e pelos quadros administrativos (ANTUNES, 2005a, p. 41).

Nos anos de 1960, as ações dos trabalhadores passaram a questionar os pilares da sociabilidade capitalista, sobretudo no que se referia ao controle social da produção, anunciando o fim do pacto fordista.

Antunes destaca dois elementos centrais desse processo, cujas determinações confluirão e darão origem à crise dos anos de 1970, impossibilitando a continuidade do ciclo de expansão do capital, vigente desde o pós-guerra. Por um lado, ocorreu o esgotamento econômico do ciclo de acumulação, manifestação da crise estrutural do capital, por outro, as lutas de classe ao final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970 solapavam a possibilidade de hegemonia do capital no mundo do trabalho (*ibidem*, p. 42).

No que se refere às organizações dos trabalhadores e a política social-democrata que havia predominado nos organismos de representação do mundo do trabalho, privilegiando a via da negociação institucional nos marcos do “compromisso”, mostraram-se incapazes de incorporar os movimentos das

bases sociais de trabalhadores, posicionando-se contra os movimentos sociais de base.

As ações dos trabalhadores passaram a questionar não somente a propriedade formal do capital, mas, sobretudo, a organização social do trabalho. Como destaca Bernardo:

Em numerosíssimos casos os trabalhadores, naquelas décadas, prosseguiam a sua luta ocupando as empresas, e mantiveram-nas eles próprios em funcionamento, prescindindo dos patrões e dos administradores. Mas como o controle do movimento era diretamente assegurado pela base, os trabalhadores, ao tomarem decisões sobre a atividade produtiva, necessariamente violaram a disciplina instituída e começaram a remodelar as hierarquias internas da empresa. Durante o período em que estiveram nas mãos dos trabalhadores, as empresas alternaram as suas formas de funcionamento e reorganizaram-se internamente. Os trabalhadores não se limitaram a reivindicar o fim da propriedade privada. Mostraram na prática que eram capazes de levar o processo revolucionário até um nível muito mais fundamental, que é o da alteração das próprias relações sociais de trabalho e de produção (BERNARDO, 1996, apud ANTUNES, 2005a, p. 43).

Destacava-se a possibilidade concreta dos trabalhadores controlarem socialmente os meios materiais do processo produtivo. Tal controle fora subtraído pelo capital no processo de formação da sociedade capitalista. Agora, através das ações da própria classe trabalhadora, ganhava vigor a ideia de controle social do trabalho sem o capital.

Porém, tais iniciativas padeciam de um limite. Suas práticas auto-organizativas acabavam se limitando ao plano microcósmico da empresa ou dos locais de trabalho, não conseguindo criar mecanismos capazes de lhes dar longevidade. Não havendo articulação com os demais movimentos sociais, o movimento operário refluiu, impossibilitado de contrapor-se hegemonicamente à sociabilidade do capital (ANTUNES, 2005a, p. 44).

Ao capital coube aprender com suas crises e criar instrumentos para a sua superação, realizando várias transformações no próprio processo produtivo. Por meio de formas de acumulação flexível, buscava-se a recuperação do ciclo reprodutivo, ao mesmo tempo em que se tentava controlar a conflitualidade do trabalho. O capital iniciou um processo de reorganização das formas de dominação societal, não só do processo produtivo, gestando também um projeto de recuperação de sua hegemonia sobre as diversas esferas da sociabilidade.

No que tange à expansão do “terceiro setor” como característica da forma flexível de acumulação capitalista, suas atividades ocuparam em certa medida as lacunas sociais decorrentes do desmonte do *Welfare State*, além de funcionar como mecanismo minimizador do desemprego estrutural, ainda que de forma limitada. Porém, ao se apresentar como forma efetiva de transforma-

ção da lógica do sistema do capital, transformou-se em uma nova forma de mistificação, sendo o papel ideológico sua maior potencialidade (ANTUNES, 2005b, p. 80).

O padrão flexível de produção teve origem no Japão pós-1945, propagando-se rapidamente como forma de organização do trabalho predominante nas grandes empresas do país. O *toyotismo* ou *ohnismo*³⁶ se consolidou como a via japonesa de expansão e consolidação do capitalismo monopolista industrial, destacando-se seus seguintes traços: produção vinculada à demanda e exigências individualizadas do mercado consumidor; trabalho operário fundamentado em equipes e na *multivariadade* de funções; processo produtivo flexível que permite ao operário operar simultaneamente várias máquinas; princípio *Just in time* como forma de melhor aproveitamento do tempo; sistema de *Kanban*, utilizando-se placas para a reposição de peças e estoque; empresas com estrutura horizontalizada, em que a empresa se responsabiliza apenas por uma parte do processo produtivo, transferindo a “terceiros” grande parte do processo produtivo; grupos de trabalhadores organizados em Círculos de Controle de Qualidade (CCQ), em que os trabalhadores são levados a discutirem seu trabalho e desempenho (determinando inclusive demissões); emprego vitalício para uma parcela em torno de 25% dos trabalhadores da empresa (ANTUNES, 2005a, p. 54-55).

O sistema toyotista oferecia uma resposta à crise financeira japonesa do pós-guerra aumentando a produção, ao mesmo tempo em que diminuía o número de trabalhadores necessários, processo marcado fortemente pela combinação das formas relativa e absoluta de extração da mais-valia³⁷, o que se evidencia no aumento da jornada de trabalho proposta pelo governo japonês³⁸.

A transformação do padrão de acumulação do capital não se limitou à organização das fábricas, passando a desenvolver uma “nova sociabilidade”. Como enfatiza Edmundo Dias, a história das diferentes reestruturações demonstra que o capitalismo não apenas renega a herança clássica das liberdades civis para perpetuar a dominação sobre a classe trabalhadora, como também

³⁶ De Ohno, engenheiro que criou este sistema na fábrica da Toyota.

³⁷ A mais valia corresponde à diferença entre o valor inicial pago pela força de trabalho (FT) pelo empregador e o seu valor final ao ser posta em ação. Isto é possível porque a FT se torna uma mercadoria capaz de criar valor. A apropriação do “mais valor” produzido pela força de trabalho, no entanto, não é privilégio da sociedade capitalista. Onde existir o monopólio dos meios de produção, sendo livre ou não o trabalhador, há a possibilidade de se adicionar ao tempo de trabalho necessário para sua autoconservação um tempo de trabalho excedente destinado a produzir os meios de subsistência ao proprietário de tais meios. Aumentar a extração da mais-valia é uma condição inerente à própria história do capitalismo, podendo ocorrer de duas formas: extração da *mais-valia absoluta*: ampliação intensiva ou extensiva da jornada de trabalho e/ou extração da *mais-valia relativa*: através da redução do valor da força de trabalho, o que pode ser realizado através da redução do tempo de trabalho socialmente necessário, através das inovações tecnológicas (MARX, 1988a, *O Capital*, seções III e IV; BOTTONORE, 2001, p. 227-229).

³⁸ Outro aspecto importante a ser destacado é que a expansão do toyotismo não representou a padronização internacional deste modelo, uma vez que ele apresenta especificidades de acordo com as características de cada país. Em muitos casos, a horizontalização das empresas, anteriormente citada, permite a exploração familiar ou de comunidades tribais em várias partes do mundo, em condições de extrema precarização, tornando supérflua a tecnologia, uma vez que para o capital torna-se mais vantajoso consumir a carne humana do que investir em tecnologia. Destaca-se como exemplo a exploração dos cortadores de cana brasileiros.

reduz a sociedade ao puro individualismo consumista, acabando por negar qualquer possibilidade real de individualidade (DIAS, 2007, p. 130).

A educação passou a refletir essa tendência personalista, tornando-se instrumentalização pessoal para a competição no interior do sistema (GENTILE, 2005, p. 55), responsabilizando-se o trabalhador por sua contínua formação (FERRETTI, 2005, p. 112). Tanto os currículos escolares (JACOMELI, 2006, p. 68-69), quanto o discurso dos gestores e professores, passaram a reproduzir a preocupação com a satisfação das necessidades profissionais e ganhos futuros dos indivíduos, neutralizando-se as contradições entre o capital e o trabalho através da transferência ao trabalhador da responsabilidade por sua própria demissão.

No plano ideológico, criou-se um culto ao subjetivismo e ao ideário fragmentador e individualista, contrapondo-se às formas de solidariedade e atuação coletiva e social. Para Ellen Wood, mais do que um trânsito da modernidade para a “pós-modernidade”, trata-se de um momento de maturação e universalização do capitalismo, caracterizado pelas transformações econômicas, mudanças na produção e nos mercados, além da transformação no campo cultural (WOOD, 2006, p. 13).

A nova esquerda passou a se identificar com o “culto da sociedade civil” e sua representação como esfera da diferença e da diversidade. A ênfase na diversidade e no pluralismo unificou desde as mais herméticas teorias “pós-marxistas” e “pós-modernistas”, até o ativismo dos “novos movimentos sociais”. A sociedade contemporânea passou a se caracterizar pela fragmentação, diversidade de relações e experiências sociais, pluralidade de estilos de vida e de identidades pessoais – o pós-moderno – dissolvendo todas as antigas certezas e universalidades. Rompem-se as velhas solidariedades de classe, proliferando-se movimentos sociais baseados em diferentes identidades, contrapondo-se às várias formas de opressão, desde raça, gênero, etnicidade, sexualidade etc. (ibidem, p. 219-220).

O conceito liberal de igualdade política, legal e formal, que se expressa na denominada “igualdade de oportunidades”, acomoda as desigualdades de classe, não representando um desafio fundamental ao sistema de relações capitalistas. É até possível um tipo particular de igualdade universal, desde que não se estenda às classes sociais e ao controle do poder social. Como observa Wood, o conceito de igualdade formal satisfaz ao critério do “novo pluralismo”, não atribuindo centralidade às classes sociais (ibidem, p. 222).

Marx já havia destacado, ainda no século XIX, o fato de que a organização capitalista da produção, fundamentada na grande indústria, torna-se cada vez mais dissimulada, ocultando o autofágico individualismo a que é submetida a classe trabalhadora, apresentando-se como “racionalidade evidente”. No capítulo XXIV de *O Capital*, assevera Marx que a *formação capitalista* não se fundamenta somente na imposição e coerção, compreendendo que as exigências do modo de produção capitalista vão se tornando *leis naturais evidentes*:

Não basta que as condições de trabalho apareçam num pólo como capital e no outro pólo, pessoas que nada têm para vender a não ser sua força de trabalho. Não basta também forçarem-nas a se venderem voluntariamente. Na evolução da produção capitalista, desenvolve-se uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição, costume, reconhece as exigências daquele modo de produção como *leis naturais evidentes* (MARX, 1988b, p. 267).

Ao capital, não basta impor-se como forma de poder sobre os aspectos técnico-funcionais do processo de trabalho. A divisão hierárquica do trabalho deve aparecer como um ditame da própria razão, conciliando a desigualdade estruturante com a mitologia de igualdade e liberdade (MÉSZÁROS, 2011, p. 99).

As transformações na base produtiva do capital foram acompanhadas por mudanças políticas na forma como o Estado havia se organizado para superar a crise dos anos de 1930, sobre as bases do modelo keynesiano. Se o Estado interventor fora a solução para o capital recuperar o controle social e superar sua crise, o que possibilitou um novo ciclo de crescimento que se estendeu dos anos de 1950 aos anos de 1960, sua estrutura passaria agora a ser questionada como empecilho à superação da crise dos anos de 1970, impedindo um novo ciclo de expansão e a recuperação da taxa de lucro do capital.

3.2. A emergência do neoliberalismo e o “novo” padrão de intervenção social do Estado educador

Desde meados do século XIX, momento em que a luta de classes desenvolveu o projeto comunista, o grande problema do liberalismo tem sido como proteger o indivíduo e seu direito à propriedade do “poder irracional das massas”. Como limitar o poder do Estado democrático e ao mesmo tempo garantir as liberdades individuais? A resposta liberal está na moderação das incertezas do mercado e suas crises. Assim, desde o século XIX, a preocupação dos liberais tem sido a criação de uma “democracia administrável”, contra a “tirania das massas” e o projeto comunista³⁹.

Em 1944, o economista austríaco Friedrich Von Hayek escreveu *O caminho da servidão*, declarando guerra ao Estado de bem estar social e ao que ele denomina de “totalitarismo” dos vários tipos de coletivismo, propugnando uma “sociedade menos regulada”, baseada na concorrência (HAYEK, 1977, p. 35).

Em 1947, foi realizada em *Mont Pèlerin*, na Suíça, uma reunião da qual participaram tanto os adversários do *New Deal*⁴⁰, quanto os críticos do Estado

³⁹Essa é a grande questão para Alex de Tocqueville, no século XIX, impedir que a inevitável igualdade acabe em revolução (MONTAÑO, 2007, p. 64; MARTINS & GROPPÓ, 2010, p. 49-67; TOCQUEVILLE, 1987).

⁴⁰O *New Deal* consistiu em uma série de programas implementados nos EUA durante a Grande Depressão, iniciada com a crise de 1929, cujo objetivo era a recuperação e a reforma da economia norte-americana, fun-

de bem-estar social, destacando-se dentre eles intelectuais como Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Lipman, Michael Polany e Salvador Madariaga, além do próprio Hayek. Consolidava-se, assim, um importante núcleo de defesa do que posteriormente foi denominado de neoliberalismo, caracterizado pela busca de um capitalismo revigorado, baseado na concorrência e na desigualdade como valores positivos (ANDERSON, 2000, p. 10).

Hayek (2017) defendia um novo liberalismo, resgatando princípios do liberalismo clássico para responder às mudanças histórico-sociais de sua época marcada por duas guerras mundiais, a crise de 1929 e a saída keynesiana. O individualismo é entendido como uma forma de “respeito ao indivíduo”, devendo ser resgatado como “tradição fundante da civilização ocidental”, sendo o capital uma “ordem ampliada”, a própria “condição humana ampliada”, estendida espontaneamente a partir da criação de um mercado expandido e eternizado historicamente.

No que se refere à educação, destacam-se as propostas de Milton Friedman para a escola pública, encontrando no âmbito do “terceiro setor” espaço estratégico de desenvolvimento. Já na década de 1950, Friedman defendia a instituição da modalidade de *vouchers* (vales), permitindo aos pais clientes do Estado a livre escolha da escola dos filhos. As escolas geridas pelo Estado deveriam concorrer no “mercado educacional”, a exemplo do modelo de escolas terceirizadas dos EUA⁴¹ (*charters*). Segundo Friedman:

Os governos podiam exigir um nível mínimo de escolaridade financiada entregando aos pais cheques-ensino com uma determinada soma máxima por criança por ano, a ser gasta em serviços educativos “aprovados”. Os pais seriam, então, livres de gastar essa quantia, e quaisquer somas adicionais de que quisessem dispor, para comprar serviços educativos a uma instituição “aprovada” à sua escolha. Os serviços educativos podiam ser prestados por empresas privadas movidas pelo lucro ou por instituições sem fins lucrativos. O papel do governo seria apenas o de garantir que as escolas cumpriam determinados padrões, como a inclusão de um conteúdo comum mínimo nos seus programas (FRIEDMAN, 2017, p. 80).

Destaque às Instituições sem fins lucrativos, estabelecidas por doa-

damentando-se, para isso, no keynesianismo.

⁴¹ Na contramão da proposta de gestão pública da escola pública, diferentes modalidades de privatização do ensino e “desescolarização” através da transferência de *vouchers* têm sido aplicadas, destacando-se as “contas de poupança da educação”, que podem ser utilizadas no pagamento de aulas particulares, aprendizado *online*, aulas comunitárias, materiais escolares em casa, escolas particulares etc., permitindo que as crianças sejam instruídas em suas próprias casas (*homeschooling*). Como destaca Freitas, a ideia dos *vouchers* defendida pelos neoliberais está intimamente ligada aos processos de segregação racial dos anos de 1950 (FREITAS, 2018, p. 18). Não por acaso, o governo neofascista de Jair Bolsonaro, recentemente eleito, em um polêmico pleito eleitoral, marcado pela prisão do primeiro colocado nas pesquisas, o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, às vésperas das eleições, defende o modelo neoliberal de educação, eufemisticamente denominado de “Escola Sem Partido”.

ções privadas, entidades religiosas e algumas até mesmo por unidades governamentais (FREITAS, 2018, p. 52), desde que a concorrência entre essas diferentes escolas seja garantida, o pai consumidor poderia escolher as escolas melhor ranqueadas nas avaliações de desempenho. Para Osborne e Gaeblér:

Esta é a chave. Líderes podem clamar por melhorias nas escolas; legisladores podem exigir-las diretores e orientadores escolares extraordinários podem forçar as escolas a melhorar. Mas apenas e tão somente a competição pode motivar *todas* as escolas a melhorar, pois somente a competição por clientes é capaz de criar as pressões necessárias e gerar consequências reais diante de um fracasso. Só a competição força diretores e professores, constantemente, a que procedam às árduas mudanças necessárias à satisfação das necessidades de seus alunos (OSBORNE; GAEBLER, 1994, p. 103).

No entanto, como observam Dardot e Laval:

[...] o sistema de “cheques educação” tem dois objetivos associados: pretende transformar as famílias, em “consumidores de escola” e visa a induzir a concorrência entre os estabelecimentos escolares, o que elevará o nível dos mais mediocres. Esse sistema combina um financiamento público, considerado legítimo para a “educação primária” por seus efeitos positivos em toda a sociedade, e uma administração empresarial do estabelecimento escolar, posto em situação e competição com os outros. Essa orientação a favor de um “mercado escolar” dominou a políticas de reforma escolar no mundo a partir dos anos de 1990, em graus diferentes conforme o país. Isso não deixou de ter consequências para a fragmentação dos sistemas educacionais e diferenciação dos locais e modos de escolaridade, de acordo com as classes sociais (DARDOT & LAVAL 2016, p. 225).

O que não significa o fim do Estado, pois, como afirmava o próprio Hayek, “em nenhum sistema racionalmente defensável seria possível o Estado ficar sem qualquer função”. O sistema de concorrência necessita de uma estrutura legal para ser eficiente, prevenindo fraudes, estelionato e, inclusive, a exploração da ignorância. Às suas funções legislativas acrescente-se a orientação dada por Adam Smith, segundo a qual o Estado deve complementar a ação da concorrência, proporcionando serviços que: “[...] embora ofereçam as maiores vantagens para a sociedade são, contudo, de tal natureza que o lucro jamais compensaria os gastos de qualquer indivíduo ou pequeno grupo de indivíduos” (HAYEK, 1977, p. 37).

Ludwig Von Mises (2017), outro ideólogo do que posteriormente se convencionou denominar de “neoliberalismo”, foi categórico ao criticar o intervencionismo do Estado e suas consequências sobre a iniciativa dos indivíduos. A intervenção nos negócios, desde que restrita, pode ocorrer, através da ação de policiais nas ruas, evitando assaltos etc. (MISES, 1998, p. 37). O que

também para Mises, a exemplo de Hayek, não significa negar a necessidade da existência do Estado:

É, portanto, uma ingenuidade pensar que os verdadeiros liberais, por defenderem a propriedade privada e a limitação das funções do governo, sejam contra a existência do Estado. Eles combatem tanto o socialismo quanto o intervencionismo por acreditarem na maior eficácia da economia de mercado. Defendem a existência de um Estado forte e bem administrado porque lhe atribuem uma tarefa fundamental: a defesa da economia de mercado (MISES, 1999, p. 32).

Tampouco o neoliberalismo pode ser confundido com a defesa da democracia e do Estado democrático de direito. Seus defensores flertaram com as ditaduras latino-americanas. Hayek visitou o Chile durante a ditadura Pinochet, assessorada por seu colega Milton Friedman, afirmindo inclusive que no contato com a população chilena não encontrara queixas sobre ausência de liberdades. Hayek também no Brasil entre os anos de 1977 e 1981, durante a ditadura civil-militar, a convite da revista *Visão*, editada por um dos integrantes da sociedade liderada por Hayek (FREITAS, 2018, p. 25).

Com a chegada da crise do modelo econômico do pós-guerra, no ano de 1973, período em que o mundo capitalista avançado entrou em recessão, instaurou-se um novo cenário. As ideias neoliberais ganharam terreno, avançando Hayek e seus companheiros contra o “poder excessivo” dos sindicatos e do movimento operário, que com suas pressões por salários levava o Estado a gastos sociais cada vez maiores, corroendo as bases da acumulação capitalista.

Tratava-se de uma crise de produtividade, caracterizada pelo excesso de capacidade produtiva e de produção do setor manufatureiro internacional, expressão da grande concorrência internacional. Como consequência da incapacidade da economia real crescer e da perda de lucro pelas indústrias de transformação ao final da década de 1960, a partir dos anos de 1970 o setor financeiro passou por um processo acelerado de crescimento.

A crise do keynesianismo e do modelo fordista de produção, fundamentado no pleno emprego, era a expressão fenomênica de um quadro complexo de crise estrutural, caracterizado pela tendência decrescente da taxa de lucro do capital, de sua “incontrolabilidade” e lógica destrutiva. Ao desmoronar seu mecanismo de regulação, iniciado no pós-guerra, sobretudo na Europa, o capital foi obrigado a dar uma resposta, iniciando-se um período de reorganização de seu sistema político, econômico e ideológico (ANTUNES, 2005a, p. 31).

As teses defendidas em *Mont Pèlerin* permaneceram por mais de vinte anos apenas no campo teórico, uma vez que contrariavam o consenso de sua época. Com a chegada dos anos de 1970, este cenário foi alterado, e as ideias neoliberais ganharam destaque. Ao visível fracasso das políticas econômicas

convencionais se somaria o Prêmio Nobel, recém-criado no ano de 1969, concedido a Hayek, em 1974, e, dois anos depois, ao ultraliberal Milton Friedman (HOBSBAWM, 1995, p. 398).

É justamente no contexto em que a crise do capitalismo levava ao questionamento do *Welfare State*, do “socialismo real” e do Estado interventor, que no Brasil começava a se apontar para a criação de um Estado de bem-estar. No entanto, os anos de 1990 abortariam essa possibilidade. Diferentemente do caso europeu, em que modelos mais “brandos” de neoliberalismo – como o de “terceira via” – já conquistavam a hegemonia, no Brasil atacava-se o “pacto social” que havia resultado na Constituição de 1988, representando a explícita ascensão da hegemonia neoliberal no país, corrompendo inclusive setores da “esquerda resignada e possibilista” que havia capitulado às orientações do Consenso de Washington⁴² (MONTAÑO, 2007, p. 36).

Em 1995, o governo Fernando Henrique Cardoso⁴³ criou o novo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), nomeando o ex-ministro da Fazenda Luiz Carlos Bresser Pereira, representante brasileiro no encontro posterior ao Consenso de Washington, realizado em 1993, evidenciando as verdadeiras pretensões da “(contra)reforma do Estado” (MONTAÑO, 2007, p. 38). Para Minto, as reformas tinham dois significados principais:

1. Com o fim da Ditadura Militar e a ascensão de importantes movimentos sociais, a capacidade das classes dominantes de impor sua hegemonia sobre as classes dominadas, por intermédio do Estado foi colocada em xeque, pois se suprimira o poder autoritário e ditatorial por meio do qual as primeiras mantinham as segundas sob controle; 2. Em meio a esse contexto de mobilização social e contestação política, produziu-se uma Constituição que garantiu a reconquista mínima de certos direitos sociais, o que significou um verdadeiro “tropeço” para as forças históricas do capital (classes dominantes), instituindo o conflito ao invés do consenso. As reformas, portanto, visavam à desconstrução sistêmica de todos os princípios constitucionais que haviam garantido esses avanços sociais (MINTO, 2010 p. 184-185).

⁴²Trata-se de um conjunto de exigências de austeridade social e ajustamento estrutural, realizado pelo capital internacional e seus organismos, especialmente o Banco Mundial e o FMI. Segundo Gentili, a expressão *Washington Consensus* foi utilizada pela primeira vez por John Williamson, pesquisador do *Institute for International Economics*. Formuladas em novembro de 1989, por economistas de instituições financeiras de Washington, destacam-se as seguintes regras básicas: disciplina fiscal, redefinição das prioridades do gasto público, reforma tributária, liberalização do setor financeiro, manutenção de taxas de câmbio competitivas, liberalização comercial, atração das aplicações de capital estrangeiro, privatização de empresas estatais, desregulamentação da economia, proteção de direitos autorais. Aos poucos, o senso comum tecnocrático característico avançou sobre o campo da educação, o que para Gentile nos permite afirmar a existência de um Consenso de Washington no campo das políticas educacionais (1998, p. 15).

⁴³Em discurso realizado no primeiro mandato FHC afirmou: “Comigo termina o período varguista” (MONTAÑO, 2007, p. 37; rodapé 17).

A justificativa para a reforma era a ineficiência do Estado, que supostamente teria havido levado à crise dos anos de 1970. Para Bresser Pereira, não se tratava de uma crise estrutural do capitalismo, mas do Estado:

A crise do Estado teve início nos anos 70, mas só nos anos 80 se tornou evidente. Paralelamente ao descontrole fiscal, diversos países passaram a apresentar redução nas taxas de crescimento econômico, aumento do desemprego e elevados índices de inflação. Após várias tentativas de explicação, tornou-se claro afinal que a causa da desaceleração econômica nos países desenvolvidos e dos graves desequilíbrios na América Latina e no Leste Europeu era a crise do Estado, que não soubera processar de forma adequada a sobrecarga de demandas a ele dirigidas. A desordem econômica expressava agora a dificuldade do Estado em continuar a administrar as crescentes expectativas em relação à política de bem-estar aplicada com relativo sucesso no pós-guerra (BRA-SIL, 1995, p. 10).

Segundo Bresser Pereira, o Brasil teria passado por três formas distintas de administração estatal: *patrimonialista*, não visando o Estado ao interesse público, mas ao interesse privado dos governantes, modelo próprio de formas pré-capitalistas, persistindo no Brasil através do “clientelismo”; *administração pública burocrática*, fundamentada no “serviço civil profissional”, nos moldes weberianos, fundamentado no mérito profissional e na rigidez das normas; e, por fim, a *administração pública gerencial*, proposta pelo MARE (BRASIL, 1995, p. 16-20).

Para Bresser Pereira, a constituição de 1988 teria causado um retrocesso na tentativa intermediária de reforma gerencial *desenvolvimentista* dos anos de 1960 e 1970. Embora representasse uma grande vitória democrática, ela acabou acarretando um “novo populismo patrimonialista”, realimentando vínculos como o “loteamento de cargos”. Em seu entendimento, abandonara-se o caminho rumo à “administração pública gerencial”, reafirmando-se os ideais da administração pública burocrática clássica, repercutindo na manutenção de “privilegios” inviáveis à gestão pública, como estabilidade e aposentadoria com integralidade de proventos, além dos concursos públicos, dificultando o remanejamento de profissionais.

Todos esses problemas seriam resolvidos por meio de uma administração mais eficiente, à semelhança do mercado privado de trabalho, sob a fiscalização do “cidadão-cliente”. Segundo Bresser Pereira:

O paradigma gerencial contemporâneo, fundamentado nos princípios da confiança e da descentralização da decisão, exige “formas flexíveis de gestão”, horizontalização de estruturas, descentralização de funções, incentivos à criatividade. Contrapõe-se à ideologia do formalismo e do rigor técnico da burocracia tradicional. À avaliação sistemática, à recompensa pelo desempenho, e à capacitação permanente, que já eram

características da boa administração burocrática, acrescentam-se os princípios da orientação para o cidadão-cliente, do controle por resultados, e da competição administrada (*ibidem*, p. 17 – grifo nosso).

E fundamentando-se nas proposições do Consenso de Washington, assevera:

A reforma do Estado envolve múltiplos aspectos. O ajuste fiscal devolve ao Estado a capacidade de definir e implementar políticas públicas. Através da liberalização comercial, o Estado abandona a estratégia protecionista da substituição de importações. O programa de privatizações reflete a conscientização da gravidade da crise fiscal e da correlata limitação da capacidade do Estado de promover poupança forçada através das empresas estatais. Através desse programa transfere-se para o setor privado a tarefa da produção que, em princípio, este realiza de forma mais eficiente. Finalmente, através de um programa de publicização, transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle (*ibidem*, 1995, p. 13).

Apoiando-se no argumento ideológico de ineficiência do Estado, apresentava-se como resposta a transferência para o setor privado das atividades que pudesse ser controladas pelo mercado, através da privatização das empresas estatais e da “descentralização” dos serviços para o setor “público não-estatal”⁴⁴ (ADRIÃO, 2006, p. 44).

A lógica da Constituição Federal de 1988, expressa na Lei Orgânica da Assistência Social (Loas), passou a ser substituída pela lógica do Programa Comunidade Solidária, dirigido pela primeira dama Ruth Cardoso, seguindo de perto a privatização de áreas de ação social e a transferência das responsabilidades do Estado ao mercado, ou ao “terceiro setor”, através da engenhosa ideologia da “publicização”. Segundo Montaño:

Sob o pretexto de chamar a sociedade à participação em torno do “controle social” e da “gestão de serviços sociais e científicos”, desenvolvendo a democracia e a cidadania, a dita publicização é, na verdade, a denominação ideológica dada à *transferência* de questões públicas da responsabilidade estatal para o chamado “terceiro setor” (conjunto de “entidades públicas não-estatais” mas gerido pelo direito civil privado) e ao *repasse* de recursos públicos para o âmbito privado. Isto é uma verdadeira *privatização* de serviços sociais e de parte dos fundos públicos. Esta estratégia de “publicização”, orienta-se numa perspectiva, na verdade, desuniveralizante, contributivista e não constitutiva de direito das políticas sociais (MONTAÑO, 2007, p. 45-46).

⁴⁴ A parceria entre o Estado e as organizações foi instituída através da Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999.

Por meio do Projeto de Organizações Sociais, o MARE objetivava criar um marco institucional de transição das atividades estatais para o “terceiro setor”, a pretexto de contribuir para a “gestão pública estatal e não estatal”. As reformas eram “inadiáveis”, não só pelo fato de que o Estado não conseguia atender com eficiência a sobrecarga de demandas, mas por já existir um “segmento da sociedade”, cujo fortalecimento institucional colaborava de forma ativa para a produção de bens e serviços públicos.

Conclui Bresser Pereira que a reforma do Estado “é algo cobrado e iniciado pela sociedade, que vê frustradas suas demandas e expectativas”. “Associando-se” à sociedade, o Estado aumentaria sua “governança” e a eficiência das políticas públicas, sobretudo, através das ações do “terceiro setor” (BRA-SIL, 1998, p. 8).

Entendemos que a conformação do “terceiro setor” está articulada à estratégia neoliberal de superação da crise estrutural do capital, tornando-se um importante instrumento de “ocultação” dos fundamentos econômicos da reforma do Estado. De forma ideológica, o “terceiro setor” canaliza as reivindicações das classes subalternas por autonomia e participação, tornando-as funcionais ao projeto de *descentralização* e *flexibilização* da gestão estatal, delineado na perspectiva dos ajustes neoliberais traçados a partir do *Consenso de Washington*.

Trataremos a seguir dos efeitos da resposta neoliberal sobre a educação pública, apontando elementos que evidenciam um processo de “reforma gerencial”, ao qual o “terceiro setor” tem se mostrado bastante funcional. Entendemos que as reformas educacionais são parte da estratégia de reestruturação do capitalismo, sendo por ela determinadas, implicando ao mesmo tempo em sua eficiência, através do ensino voltado à consolidação de uma sociabilidade fundamentada nas novas formas de organização produtiva.

3.3. As reformas educacionais neoliberais e suas implicações político-pedagógicas

No interstício de meados de 1950 aos anos de 1970, a *visão produtivista* da educação desenvolveu a “pedagogia tecnicista”, implantada no Brasil por meio da lei 5.692/71. Orientada pelos ditames do taylorismo/fordismo, tal concepção procurava transportar para as escolas a lógica fabril, fundamentalmente pedagogicamente na teoria do “capital humano”, engendrada na tese da sociedade do pleno emprego (SAVIANI, 2005, p. 23).

A “concepção produtivista de educação” passou a dominar o panorama educativo da segunda metade do século XX, sendo preparada pelas atividades do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT)⁴⁵, nos anos

⁴⁵ Sobre a ação político-pedagógica da burguesia brasileira por meio do IDORT, sugerimos a leitura do livro resultante da tese de doutorado de Eraldo Leme Batista, *Trabalho e educação profissional nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil: análise do pensamento e das ações da burguesia industrial a partir do IDORT* (BATISTA, 2015).

de 1930, ganhando forma a partir da década de 1950, quando as exigências de planificação econômica se traduziram no imperativo da planificação dos sistemas de ensino e dos processos pedagógicos, aprofundando a tendência acentuada pelo movimento escolanovista. A visão produtivista levou à organização da educação de acordo com os ditames do taylorismo/fordismo, culminando na pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2005, p. 22).

A partir do final dos anos de 1980, entraram em cena as reformas educacionais neoliberais, que, inspiradas no toyotismo, buscam flexibilizar e diversificar a organização das escolas, do trabalho pedagógico e das formas de investimento público na educação. Ao Estado caberia somente a avaliação institucional, transferindo as responsabilidades, sobretudo de financiamento da educação, adaptando-se a escola ao processo mais geral de *gerenciamento das crises* e manutenção da ordem vigente.

A fase neoliberal iniciou-se com o governo Collor, a partir de 1992, irrompendo mudanças que redefiniram a inserção do país na economia mundial, caracterizando-se pelo forte apelo ao mercado. Diante da posição desfavorável do Brasil no sistema mundial e na divisão internacional do trabalho, retomou-se a “teoria do capital humano”, fortemente presente durante o regime militar, destacando-se a educação como um dos principais determinantes da competitividade entre os países. Disseminou-se nesse contexto a ideia de que para sobreviver à concorrência no “mercado de trabalho” e ser cidadão no século XXI era preciso o domínio dos “códigos da modernidade” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 46).

Em 1990, foi realizada em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Internacional de Educação para Todos, que teve como patrocinadores a UNESCO, UNICEF, PNUD E BANCO MUNDIAL. A Conferência contou com a participação de governos, agências internacionais, ONGs, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo mundo. Os 155 países participantes subscreveram uma declaração, comprometendo-se a impulsionar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo International para a “Educação para todos”, coordenado pela UNESCO.

Algumas *necessidades básicas de aprendizagem* (NEBA) foram definidas para cada grupo, ou região, sendo diferenciadas de acordo com o país, a cultura, setores e grupos sociais (raça, idade, gênero, cultura, religião, pertencimento territorial etc.). Torres faz referência aos conhecimentos teóricos e práticos, capacidades, valores e atitudes, para se enfrentar as NEBA em sete situações: Sobrevivência; O desenvolvimento pleno de suas capacidades; Uma vida é um trabalho dignos; Uma participação plena no desenvolvimento; Melhoria da qualidade de vida; Tomada de decisões informadas e Possibilidade de continuar aprendendo (TORRES apud SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 49).

Outra característica da Carta de Jomtien é que ela não atribui a responsabilidade pela educação básica apenas à educação escolar, incorporando a

ação educativa da família, da comunidade e dos meios de comunicação. Em seu artigo 7º, afirma-se:

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta esfera. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT/UNESCO (1966). Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. Quando nos referimos a “um enfoque abrangente e a um compromisso renovado”, incluímos as alianças como parte fundamental (Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, 1990).

O que implica na mobilização de “atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários”, transferindo-se a responsabilidade pelo financiamento da educação a outras instâncias que não os órgãos públicos (*idem* – artigo 9). Junto aos princípios de ação da declaração, encontramos a defesa das estratégias “não-formais” de educação, que vinculadas à coordenação de outras formas de educação, inclusive a formal, possampropriar o apoio dos “parceiros envolvidos”, recursos financeiros permanentes e a “plena participação da sociedade”.

Dentre as estratégias acordadas, destacamos duas, mais diretamente articuladas às estratégias do “terceiro setor”:

[...] fortalecer o consenso entre os vários interesses, reconhecendo a obrigação do Estado e das autoridades educacionais em proporcionar educação básica à população e a necessidade de envolver a sociedade: organismos governamentais e não-governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos, famílias [...]; ampliar o alcance e os meios da educação básica que começa no nascimento e se prolonga por toda a vida, envolvendo crianças, jovens e adultos, reconhecendo a validade dos saberes tradicionais e do patrimônio cultural de cada grupo social e que se realizam não apenas na escola, mas também por modali-

dades não-formais e informais (TORRES apud SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 49).

A partir das estratégias estabelecidas em Jomtien, foram definidas seis metas a serem executadas durante o decênio, cujos resultados seriam apresentados em Dakar, no ano de 2000. A Conferência também definiu aos diferentes países os procedimentos que deveriam ser adotados:

1) promover um contexto de políticas de apoio no âmbito econômico, social e cultural; 2) mobilizar recursos financeiros, públicos, privados e voluntários, reconhecendo que o tempo, a energia e o financiamento dirigidos à educação básica constituem o mais profundo investimento que se possa fazer na população e no futuro do país; 3) fortalecer a solidariedade internacional, promovendo relações econômicas justas e equitativas para corrigir as disparidades econômicas entre nações, priorizando o apoio aos países menos desenvolvidos e de menores ingressos e eliminando os conflitos e contendas a fim de garantir um clima de paz (*ibidem*, p. 51-2).

Sinalizava-se o horizonte político e ideológico no qual o consenso deveria ser operacionalizado. As metas definiam o intento do acordo delineado pelos organizadores do encontro. É importante destacar que o Banco Mundial (BM) já havia proposto a privatização do ensino como política educacional em documentos publicados em 1986. Segundo Tedesco, o BM propõe:

[...] uma política favorável à privatização da educação. Segundo seus estudos, a privatização oferece aos pais e à comunidade a possibilidade de um controle mais direto sobre o pessoal e a direção das escolas, permite aos pais estabelecer padrões de qualidade para a educação de seus filhos, incremento às habilidades dos professores, administradores e pais para adaptar os programas às necessidades e condições da comunidade, estimula a possibilidade da comunidade para as atividades da escola e melhora a eficiência para estimular a competência entre os estabelecimentos (TEDESCO apud BRINHOSA, 2003, p. 43).

Podemos concluir que as estratégias delineadas em Jomtien configuraram-se em dois eixos de ação articulados. Um eixo de cunho econômico, funcional às políticas de privatização, e outro ideológico, que não preparou somente o consenso sobre as privatizações, mas também um novo tipo de sociabilidade, baseado nos “valores comunitários”. Como reconhece Gentili:

Os “pactos” e “acordos” firmados no contexto das políticas educacionais promovidas pelo neoliberalismo na América Latina têm se transformado numa ferramenta eficaz de legitimação do ajuste. Tais experiências visam a criação de mecanismos de mercado na esfera escolar, bem como a promover diferentes formas de descentralização e transfe-

rência institucional, as quais tendem a responsabilizar as comunidades pelo financiamento dos serviços educacionais. “Pactua-se”, dessa maneira, a privatização direta ou indireta, descoberta ou encoberta, da educação como (aparentemente) o único mecanismo que possibilitará uma administração eficiente e produtiva dos recursos destinados às instituições escolares. O “pacto” constitui o espaço para legitimar tais decisões (GENTILI, 1998, p. 65-66).

Trata-se da transferência da responsabilidade pela manutenção de sua educação à classe trabalhadora, mascarada pela falácia dos tais “compromissos” de “todos” pela educação, ocultando a dicotomia que prevalece na educação pública, destinada a formar, tanto os quadros técnicos especializados, quanto a força de trabalho fundamentada em conhecimentos superficiais voltados à produção.

Os sistemas de descentralização e transferência administrativa para os municípios acabaram por aprofundar ainda mais essa tendência nefasta, que, a pretexto da autonomia, aplica toda uma sofisticada fórmula de administração tecnoburocrática, centralizando as decisões, descentralizando, no entanto, sua aplicação. As reformas educacionais eram sinais claros da aplicação do receituário neoliberal delineado a partir das diretrizes traçadas pelo BM e o FMI, ao final dos anos de 1980. Tratava-se, na verdade, de um conjunto de “receitas” para se reduzir o déficit público e estabilizar as economias em crise.

Aos poucos, se delineou um “novo senso comum” tecnocrático no campo da educação, orientando os diagnósticos e decisões políticas de Ministérios da Educação em toda a América Latina. A regularidade da aplicação das ações orientadas pelo Consenso de Washington à educação representa a hegemônia da forma neoliberal de se concebê-la. Segundo Gentili, tal perspectiva se fundamenta no seguinte diagnóstico:

[...] os sistemas educacionais latino-americanos enfrentam hoje, basicamente, uma crise de *eficiência, eficácia e produtividade*, mais do que uma crise de *universalização* e de *extensão* dos serviços oferecidos. A expansão acelerada da oferta educacional, durante a segunda metade do século produziu-se, seguindo esse argumento, sem que a mesma tenha sido acompanhada de uma distribuição eficiente dos recursos destinados ao setor e sem um controle eficaz da produtividade alcançada pelas instituições escolares. Dessa forma, interpreta-se que os sistemas educacionais latino-americanos cresceram quantitativamente sem garantir um consequente crescimento qualitativo. O desafio da universalização, tendo sido cumprido, foi alcançado às custas de uma progressiva deterioração da qualidade e dos índices de produtividade das instituições escolares. A América Latina estaria enfrentando, assim, uma profunda crise de gerenciamento, de *management* das políticas educacionais. Em suma, uma profunda crise de *qualidade* (GENTILI, 1998, p. 16-17).

Essa crise expressaria a incapacidade do Estado para administrar as políticas sociais. A improdutividade da escola seria fruto da crise do centralismo e da burocratização do Estado interventor. A saída para a crise seria a aplicação da lógica competitiva do mercado à educação. Segundo Gentili:

Na perspectiva neoliberal, a perniciosa penetração da *política* na esfera educacional produziu um contaminante efeito improdutivo que se constitui na causa fundamental dos males que assolam a escola. A política apoderou-se do espaço escolar, ao reconhecer que este espaço deveria funcionar como um âmbito fundamentalmente *público* e *estatal*. A natureza pública e o monopólio estatal da educação conduzem, segundo essa perspectiva, a uma inevitável ineficácia competitiva da escola. Existe uma crise de qualidade porque os sistemas educacionais latino-americanos não se configuraram como verdadeiros mercados escolares regulados por uma lógica interinstitucional, flexível e meritocrática. A escola está em crise porque nela não se institucionalizaram os critérios competitivos que garantem uma distribuição diferencial do serviço, que se fundamente no mérito e no esforço individual dos “usuários” do sistema. No seu âmbito, não foi estabelecido o necessário sistema de prêmios e castigos, que recompensa ou pune as ações e decisões individuais; em suma, um sistema em que os “melhores” triunfam e os “piores” fracassam (*ibidem*, p. 18).

O documento econômico da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe) *Transformación productiva con equidad*, de 1990, já enfatizava a necessidade da implementação de mudanças educacionais demandadas pela reestruturação produtiva. Algumas habilidades passaram a ser requeridas: “versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade, habilidade com cálculo, clareza de exposição, ordenamento de prioridade”, habilidades essas que deveriam ser construídas na educação básica (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 53).

Um segundo documento, intitulado *Educación y conocimiento: eje de La transformación productiva con equidad*, datado de 1992, foi publicado junto à UNESCO, esboçando as diretrizes para a ação no âmbito das políticas e instituições que pudessem favorecer as vinculações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e Caribe. O desenvolvimento econômico vinha atrelado a reformas educacionais e a capacitação profissional. Em síntese, a estratégia da CEPAL era articulada em torno de objetivos (cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas (equidade e eficiência) e diretrizes de reforma institucional (integração nacional e descentralização).

A escola prepararia a “moderna cidadania”, sendo definidos os “códigos da modernidade” necessários à capacitação dos indivíduos para a participação na formulação de políticas públicas, propugnando-se a descentralização de tarefas e a concentração de estratégias e decisões (*ibidem*, p. 55).

Desde a década de 1970, iniciativas para se pensar um modelo internacional de educação para a América Latina e Caribe vinham sendo desenvolvidas, caracterizando-se pela “transnacionalização” de receitas universais, elaboradas por tecnocratas que falavam em nome de instituições supostamente isentas de interesses (FMI/BM/UNESCO). Desconsiderava-se a história, os conflitos, necessidades e demandas locais, impondo-se um consenso em educação para os latino-americanos.

Em 1970, “Ano Internacional da Educação”, foi criada pela UNESCO uma Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação (CIDE). Seu objetivo era apresentar estratégias de superação dos problemas educacionais, defendendo-se o princípio da “Educação Permanente” como fundamento da “educação para o futuro” (GADOTTI, 1993, p. 80).

Os princípios definidos pela Comissão já apontavam para a descentralização de responsabilidades, propugnando-se a articulação entre o governo, empresas e “educação extraescolar”, para o desenvolvimento de uma formação voltada às exigências do mercado de trabalho. Assim, os indivíduos deveriam ser entendidos como “agentes de seu desenvolvimento cultural”, o que na verdade significa transferir-lhes a responsabilidade por sua colocação na divisão do trabalho, definida pelo “conhecimento, capacidade e aptidão” de cada um.

No início dos anos de 1980, foi criado um Comitê Regional Intergovernamental, formado por ministros da Educação e da Economia, delineando o Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe (PROMEDLAC). Em 1993, o Comitê reuniu-se no Chile, aprovando as diretrizes contidas no PROMEDLAC V. Neste momento, o Brasil declara-se alinhado às “novas” diretrizes políticas e econômicas para a América Latina (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 59).

Dois eixos foram delineados a partir da constatação da fragilidade do sistema devido ao “mau gerenciamento”. O primeiro eixo é o institucional, destacando-se o conceito de “profissionalização”, implicando uma nova forma de gestão escolar da União à escola. A ênfase recaia na “descentralização” e “desconcentração” da administração, destacando-se a municipalização do ensino. O outro eixo diz respeito à “profissionalização da ação educativa”, enfatizando-se a necessidade de “melhorar os níveis globais de qualidade das aprendizagens”, por meio da definição de conteúdos, métodos de ensino, organização e material escolar.

Tratava-se de uma reforma não somente do sistema educacional, mas do próprio Estado, fundamentada na tese de que a modernização dos sistemas educacionais levaria ao êxito na competição por mercados. Segundo o PROMEDLAC V:

O êxito dos países da região, para inserir-se na economia internacional, dependerá, em grande parte, da modernização de seus sistemas educacionais e de melhorias que estes possam introduzir nos processos educa-

tivos. É necessário assegurar uma educação básica de qualidade para todos os educandos. Os países da região não estarão em condições de enfrentar os desafios do século XXI se não alcançarem antes a base educacional, que lhes permita uma inserção competitiva no mundo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 60-61).

O BM se destacava como um importante instrumento na implantação das reformas educacionais, não somente induzindo políticas, mas financiando-as, assim como, às ideologias que fundamentavam o novo consenso.

Procurava-se, assim, legitimar o “consenso”, através da participação de amplos setores da sociedade. Consenso esse compactuado pela UNESCO, CEPAL, PROMEDLAC E BM, assentando as tarefas a serem cumpridas no campo da educação pelos países latino-americanos e Caribe.

Em junho de 1992, foi realizado o Fórum Capital-Trabalho, patrocinado pelo governo Fernando Collor de Mello, que seguindo a tendência da nova direita mundial, apresentava como o “caçador de marajás”, reunindo na USP governo, representantes dos empresários, centrais sindicais, universidades e centros de pesquisa. O Fórum resultou na elaboração da “Carta Educação”, com dois pontos consensuais: a carência da educação fundamental na “construção da nação” e a falta de condições para enfrentar a competição internacional pela inadequação do setor produtivo. Reafirmou-se a ideia de que a alteração desta situação dependeria de uma mudança na política educacional, destacando-se a falta de eficiência do sistema (*ibidem*, p. 64).

Após o *impeachment* de Collor, neste mesmo ano, as bases políticas e ideológicas para a educação lançadas em Jomtien começaram a “fertilizar” a mentalidade brasileira, o que culminou na publicação do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993.

Entre os anos de 1993 e 1996, especialistas de todo o mundo foram convocados para a composição da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenado pelo francês Jacques Delors⁴⁶, ex-ministro da Economia e ex-presidente da Comunidade Econômica Europeia. Sob a tutela da UNESCO, essa comissão produziu um documento que delinearia a “educação para o século XXI”, denominado *Educação um Tesouro a Descobrir*, ou simplesmente “Relatório Jacques Delors” (DELORS, 1996).

O relatório enfatiza o papel que a educação deveria assumir no “cenário de incertezas e hesitações” provenientes das “desilusões” quanto ao ideal de progresso e a manutenção das desigualdades. Propunha-se aos indivíduos como solução para os dilemas da mundialização tornarem-se “cidadãos do mundo”, sem, no entanto, perderem suas raízes comunitárias e a cultura local. Tratava-se de adaptação do indivíduo ao progresso tecnológico e científico,

⁴⁶ Incluído por Dardot e Laval no âmbito da “terceira via” de Antony Giddens e Tony Blair, Delors destaca a crítica à “cultura de dependência e irresponsabilidade”, resultante do welferismo, endossando a tese de que não cabe ao Estado proteger os indivíduos, mas permitir que possam alcançar um alto nível de vida por meio de seus esforços pessoais (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 238).

sem implicação de sua autonomia, conciliando a competição e a cooperação à solidariedade:

A tensão entre a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades. Questão clássica proposta já desde o início do século, tanto às políticas econômicas e sociais como às políticas educativas. Questão resolvida, em alguns casos, mas nunca de forma duradoura. A Comissão ousa afirmar que, atualmente, a pressão da competição faz com que muitos responsáveis esqueçam a missão de dar a cada ser humano os meios de poder realizar todas as suas oportunidades. Conscientes disto, e no âmbito deste relatório, fomos levados a retomar e a atualizar o conceito de educação ao longo de toda a vida, de modo a conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une (*ibidem*, p. 15).

São destacados três desafios para o século XXI: 1) o ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; 2) adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação; 3) viver em comunidade.

O relatório se fundamentava no conceito de “educação ao longo de toda a vida”, presente, como vimos anteriormente, nas orientações da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, de 1970, redefinindo os “tempos e os espaços” da aprendizagem. Constituir-se-ia uma “nova sociedade educativa”, que deve ser ao mesmo tempo uma “sociedade aprendente”, destacando-se quatro tipos de aprendizagem: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a ser” e “aprender a viver juntos” (*ibidem*, p. 89-93).

Para a sobrevivência na “sociedade da informação” ou “sociedade cognitiva” é necessário que todos “adquiram, atualizem e utilizem os conhecimentos”. Tais “habilidades” exigem uma educação básica capaz de construir a necessária competência em leitura, escrita, expressão oral, cálculo e resolução de problemas. No plano comportamental, deveria se possibilitar aos indivíduos o desenvolvimento de aptidões, valores e atitudes, assegurando-lhes a “base de uma aprendizagem futura”.

Se na “Era de Ouro” do capitalismo a promessa integradora se tornou uma necessidade, devido às condições materiais de expansão do emprego, evidenciando-se a “materialidade das funções”, agora a formação deveria voltar-se não à necessidade concreta da criação de força de trabalho, mas à transmissão diferenciada de “competências flexíveis”. A transição da noção de qualificação para a noção de competência é justificada pelo enorme progresso técnico-científico que marca o atual processo científico, o que o relatório denomina de “desmaterialização do trabalho” (*ibidem*, p. 94).

As denominadas “competências” se tornaram o elemento balizador das reformas educacionais ainda em curso. A escola básica deveria possibilitar a aquisição de “maior capacidade de abstração e agilidade de raciocínio, capa-

cidade de comunicação e de tomar decisões sobre assuntos diversos, criatividade, capacidade de adaptação e trabalho em grupo” (*ibidem*, p. 95).

Segundo Acácia Kuenzer, trata-se de uma trama ideológica segundo a qual é preciso que o trabalhador se submeta ao capital, entendendo sua própria alienação como resultado de uma “prática pessoal inadequada”. O trabalho pedagógico passou a contribuir para o *disciplinamento* mediante o desenvolvimento de uma visão de mundo consensual, atendendo às exigências do processo de valorização do capital (KUENZER, 2005, p. 80).

Podemos concluir que a nova vulgata da pedagogia das competências e habilidades, fundamento da “empregabilidade” dos indivíduos, é embasada em uma perspectiva mistificadora da *reestruturação produtiva*, mascarando a violência social da desigualdade e do desemprego.

Para Gentili, trata-se de uma mudança, para pior, da teoria do “capital humano” própria do período do *Welfare State* e da sociedade do pleno emprego. Com a crise deste modelo, alterou-se substantivamente a função econômica atribuída à escolaridade na virada do século XX para o XXI. De sua ênfase na formação para o emprego, a teoria do capital humano passou a articular-se com a possibilidade de convivência entre o desemprego e a educação, entre a educação e a distribuição regressiva da renda social. Educação e pobreza podem agora conviver num vínculo que, apesar de conflitante, é funcional ao “desenvolvimento” e a “modernização econômica” (GENTILI, 2005, p. 48).

Ferretti observa que as reformas perpetradas no Brasil a partir dos anos de 1990 são um exemplo do esforço dos setores dominantes, nacional e internacionalmente, para se adequar a educação às necessidades do capital, não somente no que se refere à produção de trabalhadores mais compatíveis com as novas formas de organização do trabalho e manejo de tecnologias e linguagens sofisticadas, também servindo à conformação de um novo sujeito social adaptado à “sociedade do conhecimento” (FERRETTI, 2008, p. 191).

O discurso da “sociedade do conhecimento” passou a ser utilizado tanto no campo empresarial quanto educacional, reiterando-se a grande incorporação do conhecimento científico não somente à maquinaria, mas também à organização do trabalho. Destaca-se, assim, a necessidade de formação de trabalhadores que não sejam simples operadores de máquinas, mas que tenham competências cognitivas e sociais que lhes permitam contribuir para a qualidade e a eficiência da produção.

O conhecimento sobre a realidade serviria não mais para a transformação social radical, mas para orientar quais seriam as competências que se aplicam às exigências da realidade social dos indivíduos. Assim, os indivíduos se instrumentalizariam de forma “criativa” para encontrar novas formas de ação que permitam uma melhor adaptação à sociedade capitalista (DUARTE, 2003, p. 12).

Newton Duarte utiliza o conceito de “sociedade das ilusões” para caracterizar a base concreta da qual emerge a prática educativa daqueles que se

fundamentam nos princípios pedagógicos do “aprender a aprender”, aos quais, a exemplo de Duarte, contrapomos a definição do processo educativo segundo a pedagogia histórico-crítica, sintetizado por Saviani:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003, p. 13).

A essa assertiva, soma-se a observação de Saviani sobre a importância da escola como instrumento de generalização da instrução. O conceito de “sociedade aprendente” ou “do conhecimento”, ou, ainda, “da informação”, um dos fundamentos do Relatório Delors, desqualifica sua centralidade, o que para Saviani expressa a contradição da sociedade de classes. Segundo Saviani:

A pedagogia histórico-crítica entende que a tendência a secundarizar a escola traduz o caráter contraditório que atravessa a educação, a partir da contradição da própria sociedade. Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre essa tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade (idem, 2008, p. 98).

Inspirada nas diretrizes do Relatório Jacques Delors, a educação escolar brasileira passou a ter por finalidades principais o aumento da produtividade e da competitividade empresariais, sobretudo dos setores monopolistas, e a conformação da força de trabalho, potencial ou efetiva, à sociabilidade neoliberal. Do ponto de vista técnico, pressupõe-se a formação de competências para operar (trabalho simples) e adaptar (trabalho complexo) a ciência e a tecnologia, transferidas pela dinâmica do capitalismo.

No plano ético-político, a educação passou a preparar a classe trabalhadora, incluindo-se aqui os docentes, para a aceitação da perda da soberania nacional, a desindustrialização, o crescimento do desemprego, a flexibilização das relações do trabalho, a instabilidade social e profissional, o agravamento do processo de exclusão social, a perda de direitos historicamente conquistados, a recorrência à competição, ao individualismo, à passividade, à restrita participação política como estratégia de convivência social (NEVES, 2007, p. 213).

Os professores são caracterizados pelo Relatório Jacques Delors como os “agentes da mudança”, responsáveis pela realização do “ideário do

século XXI”, cujas características seriam: competência, profissionalismo, devotamento, devendo trabalhar no campo da cultura, dos valores morais, sendo chamados, ainda, a ter competência para a pesquisa (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 58).

O relatório propugna uma eficiente forma de controle sobre os professores, instrumentalizando sua prática através da participação na tomada de decisões. Afirma-se:

Os professores deveriam estar mais intimamente associados às decisões relacionadas com a educação. A elaboração de programas escolares e de materiais pedagógicos deveria fazer-se com a participação de professores em exercício, na medida em que a avaliação das aprendizagens não pode ser dissociada da prática pedagógica. De igual modo, a administração escolar, a inspeção e a avaliação dos docentes só tem a ganhar se estes forem associados aos processos de decisão (DELORS, 1996, p. 165).

Aqui se evidencia a funcionalidade da ação estratégica do “terceiro setor” para a aplicação da reforma do aparelho do Estado no setor da educação. Fundamentadas no discurso da “autonomia” e da “participação”, as parcerias funcionam como forma de “imposição pelo consenso” do sistema de avaliação, controle e supervisão, a partir dos “contratos” realizados pela administração local das escolas:

Para poderem fazer um bom trabalho os professores devem não só ser profissionais qualificados mas também beneficiar-se de apoios suficientes. O que supõe, além dos meios de trabalho e dos meios de ensino adequados, a existência de um sistema de avaliação e de controle que permita diagnosticar e remediar as dificuldades, e em que a inspeção sirva de instrumento para distinguir e encorajar o ensino de qualidade. Isto implica, por outro lado, que cada coletividade ou administração local análise de que modo os talentos existentes na comunidade envolvente podem ser postos a serviço da melhoria da educação: colaboração de especialistas exteriores à escola, ou experiências educativas extra-escolares; participação dos pais, segundo modalidades apropriadas, na gestão dos estabelecimentos de ensino ou na mobilização de recursos adicionais; ligação com associações para organizar contatos com o mundo do trabalho, saídas, atividades culturais ou desportivas ou outras atividades educativas sem ligação direta com o trabalho escolar etc. (ibidem, p. 165).

Os fundamentos da concorrência e da meritocracia se expressam na nova proposta de gestão escolar. Para superar a crise de gerenciamento, os arautos das reformas educacionais destacam a necessidade de se estimular a competição entre as instituições educacionais em todos os níveis (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 98).

Assim, as reformas buscam impor o consenso fundamentado na “concorrência do mercado de trabalho”, seja na iniciativa privada, seja no setor estatal, destacando-se o trabalho docente, fadado a se sujeitar às novas exigências de uma sociedade competitiva:

O aspecto “técnico” e “tático” da nova gestão pública permitiu ocultar o fato de que o essencial era introduzir as disciplinas e as categorias do setor privado, intensificar o controle político em todo o setor público, reduzir tanto quanto possível o orçamento, suprimir o maior número possível de agentes públicos, reduzir a autonomia profissional de algumas profissões (médicos, professores, psicólogos etc.) e enfraquecer os sindicatos do setor público – em resumo, fazer na prática a reestruturação neoliberal do Estado (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 291).

Concluímos que além da implicação sobre o conteúdo pedagógico da educação dos trabalhadores, as reformas neoliberais se caracterizam por um “novo padrão de intervenção do Estado na educação”, marcado pela “gestão escolar eficiente”, fundamentada na racionalidade empresarial aplicada às escolas. Tais reformas têm se caracterizado pela precarização e controle sobre o trabalho docente, através de uma política centrada na “meritocracia”, atrelando a carreira do magistério a índices de produtividade.

Tal política vem sendo gradativamente implementada, apesar da reação dos trabalhadores ligados à educação. Por sua vez, o “terceiro setor” apresenta-se como um importante instrumento para se quebrar a resistência às reformas neoliberais, sobretudo no campo da educação, participando ativamente da construção do “novo consenso”. Aos olhos desavisados, o “terceiro setor” se apresenta como um “espaço de atuação cidadã”, isento de disputas e conflitos, seduzindo, inclusive, organizações sindicais de trabalhadores que passam a integrar o “novo pacto capital/trabalho” denominado Compromisso “Todos pela Educação”.

3.4. O “terceiro setor” e a reestruturação flexível do trabalho escolar

Muitos foram os educadores que participaram do processo de construção do “novo padrão de intervenção do Estado na educação”, justificando e difundindo as reformas neoliberais. No início da década de 1990, Guiomar Namo de Mello publicou o livro *Social democracia e educação: teses para discussão* (MELLO, 1990), em que a então deputada pelo PSDB deslindava a ideia do “público não-estatal”, valendo-se do mote “mais cidadania, melhor governo, menos Estado”. Criticando a concentração de poder e a falta de autonomia das escolas, ressentia-se pela ausência da participação e fiscalização da educação por parte da comunidade e a falta de uma avaliação que cobrasse resultados. Mello tornou-se mais tarde assessora do BM e integrou o CNE (Conselho Nacional de Educação), sendo que suas propostas foram interpretadas

como uma verdadeira “revolução educacional” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 69).

Em *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*, obra publicada também nos anos de 1990, Mello apresenta as principais teses do que chamou de a “revolução copernicana em educação⁴⁷”. A tese central da autora é a de que o foco das reformas educacionais é a escola, devendo ser ela “apropriada pela sociedade”. Em um período em que a sociedade brasileira ainda se ressentia da falta de participação da maioria das pessoas na tomada de decisões, suas palavras pareciam bastante sedutoras:

A escola pública de qualidade para todos, objeto de minha ação e reflexão, vício e paixão, não será estatal porque será realmente pública e portanto não monopolizada, conforme eu imaginava há pouco mais de uma década, por este Estado que temos hoje no Brasil nem por nenhum outro Estado. Finalmente a competência técnica e o compromisso político, a eficiência e a loucura se conciliaram dentro de mim, permitindo-me superar a alienação, quando descobri que a escola de qualidade será viva e real no dia em que for apropriada pela sociedade como um todo e deixar de ser presa fácil dos políticos de plantão e suas insaciáveis clientelas, dos partidos e suas ideologias intransigentes e redentoras, das corporações e seus interesses estreitos e imediatistas, dos intelectuais e educadores e seus modismos doutrinários e pedagógicos (MELLO, 2000, p. 25).

Segundo Mello, a escola se vê inserida num contexto em que a cidadania moderna exige a qualificação da população. Para tanto, a questão do conhecimento se tornou “[...] vital para o exercício da cidadania política num mundo que deixa de ser marcado por bipolaridades excludentes – capital x trabalho, classe dominante x classe dominada” (*ibidem*, p. 34).

Diante dessa constatação, Mello defende um “pacto” de objetivos e o estabelecimento de parcerias entre todos os segmentos sociais. Destacam-se as “novas formas de organização dos movimentos sociais”, cuja tendência é se tornarem mais diversificados, fundamentando-se em demandas locais associadas à melhoria da qualidade de vida da cidade, do bairro, ou de instituições. É ai que se destaca o papel do conhecimento:

O pluralismo social e político exige o domínio de conhecimentos e a capacidade de fazer escolhas. Ao mesmo tempo, a participação social e

⁴⁷ Em 1992, Mello publicou dois artigos na Coletânea CBE, *Estado e educação*, um dos quais em parceira com Rose Neubauer (MELLO, 1992; MELLO; NEUBAUER, 1992). Em ambos, as teses da “modernização da educação”, fundamentadas na descentralização, avaliação e responsabilização, apresentam-se delineadas. A base sobre a qual se assenta a “revolução educacional” proposta pela autora são as transformações na esfera produtiva, exigindo dos aprendizes maior flexibilidade diante dos desafios colocados pelas transformações tecnológicas e a competição no mercado de trabalho. Destaca-se o pioneirismo da autora na defesa das novas formas de gestão empresarial da educação pública, antecipando-se na proposição das reformas que na atualidade dão formato ao consenso neoliberal na educação brasileira.

cultural tende a tornar-se também diversificada e qualificada. Talvez seja possível levantar a hipótese de que, se deste século as demandas sociais passaram por um processo de politização crescente, o terceiro milênio vai requerer que o exercício da cidadania e o encaminhamento das demandas sociais se qualifiquem tecnicamente. Assim, de uma perspectiva diferente daquela do grande empresário, surgem ideias convergentes sobre a redescoberta da importância da escola e do conhecimento (ibidem, p. 35).

E na busca pelo consenso, Mello critica a resistência de “setores do público interno da educação” (entre eles os professores) à aceitação da participação de empresários, segmentos do ensino privado, ONGs, junto à mesa de discussão. Tal recusa seria fruto de recortes ideológicos e partidários. Assevera a autora:

Se se aceita que a preparação para ingressar no mundo do trabalho constitui um dos objetivos importantes do processo educativo, tanto trabalhadores como empregadores precisam estar presentes na decisão sobre o perfil desejável de formação que se espera do sistema de ensino (ibidem, p. 113).

Para Mello, a escola deve responder às necessidades dos seus “usuários” (empresários e trabalhadores), contribuindo para a formação de “consensos” quanto ao tipo de educação favorável à “transformação produtiva com equidade”, “cidadania e competitividade” (ibidem).

Em 1993, o MEC publicou um documento escrito pela CEPAL *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*, destinado aos educadores. Tratava-se da publicação de *Textos básicos para a reforma educacional*, destacando-se ainda as séries *Inovações* e *Institucional*, textos que tratavam de temas como autonomia, gestão, avaliação e formação de professores. Mello produziu ainda vários outros documentos, participando ativamente na divulgação das propostas cepalinas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 69).

A reforma educacional em Minas Gerais, destacada por Mello como um “milagre” no campo da educação, foi apresentada no Volume II dos cadernos do MEC publicados pela série *Inovações*, com o título *Promoção da autonomia escolar em Minas Gerais*. O texto descreve as práticas de gestão escolar desenvolvidas neste Estado, práticas essas que se assemelhavam às teses defendidas por Mello. É importante destacarmos que as reformas educacionais em Minas tiveram como um de seus principais intelectuais Antonio Carlos Gomes da Costa⁴⁸, principal referência pedagógica da FEAC, como veremos adiante.

⁴⁸ No ano de 2012, momento em que defendímos nossa dissertação de mestrado, o governo do Estado de São Paulo lançou o Programa de Ensino Integral (Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012; alterada pela Lei Complementar 1.191, 28 de dezembro de 2012), apresentando o conceito de “protagonismo juvenil”, defendido por Gomes da Costa como um de seus principais fundamentos (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2012).

Para Mello, a educação deve acompanhar as transformações tecnológicas e produtivas próprias de nossa época, por ela denominadas de “demandas educacionais do terceiro milênio”. Assim, o conhecimento, a capacidade de processar e selecionar informações, criatividade e iniciativa, fundamentos que devem ser desenvolvidos nas escolas, sendo “materias-primas” vitais para o desenvolvimento e a modernidade (MELLO, 2000, p. 30).

É na reestruturação produtiva do capital e no modelo de tipo flexível aplicado à gestão das empresas que Mello fundamenta sua “revolução copernicana”, cujo norte é a “gestão escolar eficiente”. Seu modelo de “educação para o terceiro milênio” se vincula ao setor empresarial de duas formas: servindo diretamente aos seus interesses econômicos, atrelando a formação humana às necessidades empresariais; fundamentando a gestão escolar em princípios racionais de competência e produtividade, próprios do setor privado.

Mello propugna um “novo padrão de intervenção do Estado”, mais flexível, permitindo o ajuste das diretrizes nacionais às condições de diferentes contextos econômicos e sociais. A uniformidade de tratamento dispensada aos alunos de contextos socioeconômicos distintos não permite a “autonomia” das escolas, que se veem incapacitadas de lidar de modo flexível com as pressões do meio social imediato:

Essa padronização e uniformização com que o Estado vem enfrentando demandas diferenciadas de clientelas heterogêneas – e socialmente desiguais – tem enfraquecido o monopólio estatal do ensino. Novos atores – organizações não-governamentais, setor privado, empresários, entre outros – adquirem legitimidade para oferecer oportunidades de aprendizagem. Enquanto esse processo ocorre, o Estado consome energias com sua própria burocracia e com seu papel cada vez mais difícil de gestor e provedor direto do ensino (ibidem, p. 77).

Para Mello, falta “criatividade” para pensar “novos formatos institucionais” e legais que permitam aos “usuários” ou “clientes” se apropriarem do espaço escolar de forma a torná-lo mais dinâmico. Para essa tarefa, torna-se imprescindível qualificar as demandas e avaliar os resultados, fortalecendo fórmulas de parcerias entre o Estado e as ONGs, entre o setor educativo e os outros setores (ibidem, p. 78).

O “padrão de gestão” é entendido como um conjunto de estratégias diferenciadas, dirigidas para a solução de problemas claramente identificados e caracterizados, visando aos objetivos de curto e médio prazo. Deve-se levantar o maior número possível de alternativas, permitindo assim ampla margem para ações de ajuste, priorizando-se ações e possibilitando o início dos cursos de ação no curto prazo (ibidem, p. 79).

O gerenciamento das estratégias de satisfação das “necessidades básicas de aprendizagem” deve possibilitar a abertura institucional para estabelecer parcerias com setores dentro e fora do Estado; flexibilidade na adoção de so-

luções; capacidade de coordenação das iniciativas de atuação de diversos parceiros; estabelecer consensos sobre os padrões básicos de qualidade de ensino e prioridades de ensino; imprimir sistemas de avaliação e de financiamento que permitam a compensação de desequilíbrios regionais e desigualdades sociais (*ibidem*, p. 80).

A partir da definição do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), criado pelo MEC, em 1998⁴⁹, estabeleceu-se a divisão do trabalho fundamentada na visão de conjunto, definindo-se os objetivos “compatíveis com a realidade da escola, e que devem ser compartilhados e assumidos por todos”, destacando-se o papel do diretor como “liderança democrática e responsável”, detentor de “autoconfiança e conhecimentos técnicos”. É por meio de sua liderança que a escola será induzida a engajar-se no processo de construção da identidade institucional, resultando num projeto de trabalho compartilhado (*ibidem*, p. 97).

A centralização na tomada de decisões é com isso ocultada. De maneira sofisticada se busca consolidar o consenso em torno das reformas, por meio da criação de uma “cultura escolar própria a cada instituição” (*ibidem*, p. 175).

Thereza Adrião utiliza o conceito de “identidade institucional” para representar a estratégia de consolidação da “escola eficaz”, fundamentada na tomada de decisões no nível escolar, liderança do diretor, participação da comunidade e recursos sob o controle local, elementos que se separam estrategicamente de fatores externos que sobre ela incidem (ADRIÃO, 2006, p. 66).

Entendemos que por trás da defesa da “autonomia” e fortalecimento da unidade escolar, esconde-se uma sofisticada estratégia de gestão que tem por fundamento a transferência da responsabilidade pelo fracasso da educação às escolas. O que se evidencia na afirmação de que:

[...] o fortalecimento da unidade escolar deverá deslocar para esta última a responsabilidade pelos resultados da aprendizagem de seus alunos, tornando-as responsáveis pela prestação de contas de suas atividades, respondendo não mais a controles prévios, formais e burocráticos e sim mediante seu desempenho (MELLO, 2000, p. 81).

A equipe escolar é chamada a firmar um “contrato” com os usuários e as centrais de avaliação, definindo-se metas a serem cumpridas, implicando na contínua prestação de contas. O PDE-Escola se torna o instrumento de mediação desse contrato, possibilitando localmente o estabelecimento de me-

⁴⁹ Até o ano de 2005, PDE-Escola limitou-se às escolas de ensino fundamental das “Zonas de Atendimento Prioritário (ZAPs) das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, devido ao baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) , abrangendo um número restrito de escolas e municípios. Após a divulgação dos resultados do então instituído Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007, foco do MEC passou a ser conjunto de escolas com o pior Ideb (disponível em: <<http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>>).

tas e a avaliação de resultados, mediante as quais passam a ser realocados os recursos⁵⁰. Conclui Mello:

Já existem propostas de realocação de recursos, visando uma discriminação positiva para compensar desigualdades, o que está estreitamente relacionado com a promoção de maior eficácia das escolas. Da mesma forma, modelos de gestão que envolvem planejamento conjunto, participação dos pais e maior autonomia das escolas, estão sendo já implementados em alguns Estados do país e são descritos em recente publicação do MEC. A capacitação da escola para o exercício de uma autonomia responsável, que envolve formular seu próprio Plano de Desenvolvimento e responder pelos resultados de avaliações externas de aprendizagem⁵¹, constitui ação em marcha em alguns sistemas de ensino e outros tendem a seguir na mesma direção (*ibidem*, p. 182).

Para o cumprimento do “compromisso”, a escola pode contar com a assistência de escolas privada, ONGs, havendo “autonomia orçamentária” para a compra de assessorias externas de instituições especializadas (*ibidem*, p. 99).

A “organização flexível” implica na diferenciação salarial entre as diferentes unidades e professores, alterando-se as carreiras docentes de forma a “premiar” escolas e professores pelo “mérito”. Esse “novo padrão de gestão de recursos humanos” deve ser negociado com os sindicatos de professores, desenvolvendo-se uma verdadeira “cultura avaliativa” no âmbito da educação.

Mello propõe o “controle de qualidade” sobre os cursos de formação de professores, cabendo ao Estado estabelecer “padrões básicos de qualidade”, uma vez que, como entende a autora, “não se pode mais continuar mandando para a sala de aula professores que não dominam os conteúdos que deverão ensinar e a metodologia e didática adequada a esses conteúdos”. Para resolver essa deficiência, Mello propõe a realização de exames de admissão profissional (*ibidem*, p. 102).

A desqualificação profissional dos professores, uma das justificativas para as reformas, está presente no Relatório Jacques Delors (DELORS, 1996, p. 157). A imagem de um “não-profissional”, que acarreta perdas aos alunos e ao sistema de ensino, passou a ser utilizada como argumento para a aplicação das reformas. Através de cálculos oficiais de evasão e retenção, procurava-se também desqualificar a atuação da escola pública no cumprimento de seu objetivo de garantir o acesso dos educandos ao conhecimento.

⁵⁰ Trata-se de uma lógica nefasta segundo a qual o direcionamento de recursos está condicionado à melhora dos índices de produtividade. Aumentar os recursos financeiros das escolas antes dos resultados quebraria tal lógica, já que para se “institucionalizar” a reforma gerencial é preciso se “naturalizar” a ideia de que a baixa qualidade do ensino se deve à “ineficiência” da gestão e do trabalho escolar e não à falta de recursos.

⁵¹ Para o cumprimento do “compromisso”, a escola pode contar com a assistência técnica de escolas privadas, ONGs, havendo “autonomia orçamentária” para a compra de assessorias externas de instituições especializadas (MELLO, 2000, p. 99).

Aos poucos, os discursos educativos oficiais e a produção teórica da área da educação substituiu a expressão “administração da escola ou da educação”, pelo conceito de “gestão escolar” ou “gestão da educação”, assemelhando-se aos novos conceitos já utilizados na administração empresarial. Também a expressão “novos padrões de gestão educacional” vem sendo utilizada para representar mecanismos aplicados a escolas e sistemas educacionais de “sucesso”, ou “eficazes” (ADRIÃO, 2006, p. 24).

Cinicamente, a “nova cidadania” defendida por Mello naturaliza a implementação de critérios empresariais como a concorrência e a meritocracia na qualificação da prestação de serviços. A lógica neotecnista gradativamente corrói a lógica dos direitos, destituindo-se de substância o conceito de cidadania. O cidadão deve esforçar-se, trabalhar, competir, ser empreendedor (GENTILE, 1998, p. 114).

À semelhança do que ocorre nas empresas, as escolas passam a se apoiar em critérios de avaliação e Qualidade Total próprios do mundo empresarial. O que resulta no aumento do controle político do trabalho do professor e da formação dos alunos, adaptados às necessidades do processo de acumulação do capital (FREITAS, 2005, p. 251).

Novos dispositivos de controle produzem novas percepções das tarefas a serem realizadas, forjando-se novas relações de trabalho no âmbito da escola. Uma verdadeira “revolução das mentalidades” passa a conformar a subjetividade dos indivíduos ao novo padrão de gestão dos serviços públicos. Gradativamente, os indivíduos interiorizam as normas de desempenho e auto-vigilância constante, adequando-se aos indicadores de qualidade e a competição com os demais (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 37).

O discurso da descentralização das funções do aparato administrativo e da participação da comunidade característico do processo de redemocratização aparece já na gestão de Franco Montoro (que à época fazia parte do PMDB, transferindo-se posteriormente para o PSDB), primeiro governo civil eleito no Estado de São Paulo após a ditadura. Esse discurso aparece ligado à defesa do processo de municipalização, acompanhando os governos posteriores de Orestes Quércia do PMDB (1987-1990), Luiz Antonio Fleury Filho (1991-1994), também do PMDB, e o governo de Mário Covas (PSDB), a partir de 1994 (ADRIÃO, 2006, p. 86-88).

Mello já havia sido Secretária de Educação de Covas durante sua administração na Prefeitura da cidade de São Paulo (1983-1985). Durante dois mandatos como governador do Estado de São Paulo (1994-2001), Covas aprofundou ainda mais o processo de municipalização, contando com a “capacidade técnica” de Rose Neubauer à frente da Secretaria Estadual de Educação, reconhecida parceira de Mello durante sua gestão na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, atuando como sua Chefe de Gabinete.

A década de 1980 havia sido marcada pela pressão de setores que defendiam a democratização dos processos decisórios no âmbito dos sistemas e

das escolas. Fruto dessas reivindicações, a Constituição de 1988, em seu Art. 206, incluiu a “gestão democrática” como um dos princípios da educação brasileira (*ibidem*, p. 62).

As reivindicações por autonomia foram utilizadas como fundamento para a introdução de “novos padrões de gestão”, buscando a “eficiência e eficácia” do sistema, tornando-se a produtividade o norte das políticas educacionais. A municipalização, sustentada no argumento da descentralização e valorização da autonomia, era um caminho para a viabilização das parcerias e a introdução de um sistema de avaliação e responsabilização das unidades escolares pelos resultados atingidos pela educação pública.

Com isso, as possibilidades de autonomia são sufocadas por “ortodoxas metas financeiras” que atrelam os dirigentes escolares. Por sua vez, as escolas – entendidas agora como “unidades executoras” (EU) – são levadas a procurar a intermediação do setor privado, devido ao contingenciamento de recursos, destacando-se as parcerias com as ONGs, facilitadas pela lógica de financiamento de grandes fundos, como o FUNDEF e o FUNDEB⁵², destacando-se, entre outros, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) (MINTO, 2010, p. 191).

Para combater a dimensão democratizante implícita na Constituição de 1988, os argumentos de autonomia e de gestão democrática foram instrumentalizados pelos defensores da “(contra-)reforma do Estado”, que buscavam através do argumento da descentralização, criar instrumentos de controle do trabalho escolar e de minimização do Estado, sobretudo no que se refere às políticas sociais.

Chama-nos a atenção a semelhança com muitos dos aspectos observados por Antunes, ao tratar da “liofilização organizativa” do processo produtivo nas fábricas toyotizadas, caracterizado pela eliminação, transferência, terceirização e enxugamento das unidades produtivas, objetivando-se a eficiência na exploração da força de trabalho e o aumento da produtividade (ANTUNES, 2005a, p. 52-53).

Concluímos que não é exagero afirmar que o sistema educacional vem passando por um verdadeiro processo de “liofilização”, devido à aplicação das diretrizes neoliberais às políticas sociais: redução dos gastos públicos, focalização das ações governamentais, descentralização dos encargos e participação da sociedade na sua operacionalização e financiamento, valendo-se, para isso, de parceiros históricos e novos: a Igreja católica, os empresários educacionais, industriais, organizações sociais e organizações de trabalhadores, que passam a atuar em setores considerados “não-exclusivos” (entre eles a educa-

⁵² O FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério e Valorização do Magistério) foi criado em 1996, por meio da Emenda 14 à Constituição Federal, dando força ao processo de municipalização da educação. O FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação) foi articulado a partir das disposições transitórias da Constituição Federal (Emenda nº 53, de 2006), regulamentado pela Medida Provisória nº 339, de 2006, com força de lei a partir de 2007, quando foi sancionada a Lei nº 11.494 (APEOESP; CEPES, 2007).

ção) pelo Estado, a partir das diretrizes estruturadas pelo Plano Diretor da Reforma do Estado, de 1995.

A “escola enxuta” (foco da reforma gerencial) passou a ser um instrumento de racionalização e controle do trabalho escolar. Se na fábrica a cobrança por “qualidade” é transferida às “células de produção”, por meio dos “contratos” mediados pelo PDE-Escola as UEs tornam-se o centro do “novo padrão de gestão”, com a particularidade de que, no caso da escola, a cobrança extrapola os limites da “equipe escolar”, fundamentando-se o “novo padrão de qualidade” na constante avaliação do “cidadão-cliente”, chamado a atuar a partir do processo de “descentralização”.

Neste contexto, ganhou destaque o estímulo à participação individual (cidadania ativa) através de programas “supraclassistas” como os “Amigos da Escola”, ou ainda, o “Compromisso Todos Pela Educação”. O *assocacionismo* passou a ser estimulado pelo bloco no poder, “despolitizando a política” ao impedir o estabelecimento da relação entre questões específicas e problemas de ordem estrutural e conjuntural. Como afirma Neves: “[...] o neoliberalismo estimula a pequena política em detrimento da grande política, perpetuando-se a grande política da conservação” (NEVES, 2007, p. 215).

Neste item, enfatizamos a articulação entre as transformações econômicas, políticas e culturais características de uma formação capitalista que se reestrutura buscando superar sua crise estrutural, impondo, para tanto, um “novo” consenso, orientado pelas diretrizes econômicas neoliberais. A emergência do “terceiro setor” está inserida nesse processo, integrando-se a um bloco histórico que, como veremos a seguir, vem atuando ativamente na aplicação das reformas neoliberais do Estado e da educação.

IV

O “terceiro setor” e o aperfeiçoamento das estratégias de imposição do consenso neoliberal na educação brasileira

Na parte anterior, apresentamos o movimento histórico que resultou na reestruturação capitalista e ofensiva neoliberal, destacando a emergência do modelo flexível de gestão do trabalho. É no interior desse movimento que analisamos as reformas do Estado e da educação, que de maneira análoga às transformações ocorridas no mundo do trabalho produtivo, resultando no processo de reestruturação flexível do trabalho escolar.

Apresentaremos no item a seguir elementos que nos permitem o aprofundamento da análise empírica do fenômeno do “terceiro setor” no Brasil, destacando os fundamentos históricos, assim como, o papel da legislação referente a este campo de ação estratégica para a consolidação de uma sociabilidade adequada aos interesses capitalistas. Evidenciaremos a dimensão pedagógica do marco legal do “terceiro setor”, entendido como um instrumento a serviço da consolidação do bloco histórico que se fez hegemônico⁵³ no processo de modernização conservadora da sociedade brasileira.

4.1. “Terceiro setor” e regulação social no Brasil: da beneficência ao marco legal do “terceiro setor”

Ao abordar o que denominou de a “revolução pedagógica burguesa”, ocorrida na Europa do século XVII, Franco Cambi destaca que a separação entre as classes sociais, proveniente da concentração do poder político, econômico e religioso, favoreceu a formação no campo educativo de dois “modelos” de instrução e de educação distintos e diversamente organizados. Por um lado, a educação dos nobres, a cargo de preceptores particulares ou dos “seminários dos nobres”, voltados ao atendimento dos jovens aristocráticos. Por outro, a “educação do povo”, a cargo da Igreja, realizada no interior dos institutos de beneficência, limitando-se à transmissão a poucos alunos da aprendizagem de técnicas elementares como ler e escrever (CAMBI, 1999, p. 296).

Ordens religiosas como a Ordem de São Jerônimo e a Irmandade dos Irmãos das Escolas Cristãs já demonstravam preocupação com a educação popular ainda no século XVI, quando os jesuítas rejeitavam a educação das camadas populares, preocupando-se apenas com a formação da pequena burguesia (PONCE, 1991, p. 123).

⁵³ Como observa Gramsci, é equivocada a visão de que a lei é eficaz quando ratifica os costumes. Para Gramsci, para se afirmar o direito exige uma luta para a consolidação de um novo costume. A função máxima do direito é pressupor que todos os cidadãos devem aceitar livremente o conformismo por ele assinalado. Assevera Gramsci que “o direito exprime a classe dirigente que impõe a toda sociedade as normas de conduta mais ligadas à sua razão de ser e ao seu desenvolvimento” (GRAMSCI, 2007a, p. 249).

No século XVII, destacou-se a figura do Padre Demia, que por meio das ideias defendidas em sua obra *Exortações*, buscou influenciar as autoridades da cidade industrial de Lion, um século depois da *Carta de Lutero*, de 1524, advogando a defesa da educação, em um contexto marcado por revoltas camponesas. Como nos adverte Ponce, a preocupação de Lutero com a educação estava longe do interesse das massas, restringindo-se a ser uma fonte de poder e riqueza para a burguesia. Demia, por sua vez, preocupado com as revoltas operárias, entende que a juventude de Lion, sobretudo os filhos do povo, estava desmoralizada por falta de instrução.

Porém, Demia não estava preocupado de fato com a ampla formação dos jovens operários, atendo-se a ensinar-lhes trabalhos manuais. De fato, sua preocupação era colocar sob o controle da Igreja a escassa instrução de sua época, orientando as aspirações dos trabalhadores para a mansidão e submissão (ibidem, p. 125).

No contexto europeu, o Estado moderno gradativamente incorporava a nova racionalidade técnico-científica característica da era moderna. A racionalidade iluminista passou a influenciar a organização burocrática da ordem societária, tornando-se o Estado o controlador das ações sociais de cunho assistencial desenvolvidas no âmbito da sociedade civil. Como vimos na parte I, a história do Estado moderno é marcada pela elaboração de estratégias de controle das iniciativas populares de resolução dos problemas sociais inerentes à ordem capitalista em expansão e seus defeitos estruturais.

No Brasil, as primeiras práticas assistenciais datam do período colonial. Voltavam-se às crianças abandonadas, seguindo o modelo de assistência caritativa português. Destaca-se o caráter religioso das ações, privilegiando a caridade cristã e a beneficência. A exemplo dos limites das ações defendidas por Demia, em Lião, não havia em tais práticas a pretensão de mudança social, tratando-se apenas de formas de preservação da ordem (PARK, 2006, p. 107).

Além da questão religiosa e da preocupação com a “salvação das almas”, e, sobretudo, do controle sobre os trabalhadores, procurava-se por meio das práticas assistenciais o reconhecimento da sociedade e o *status de “homens benemeritos”*. Em Portugal, as Câmaras municipais ou Conselhos eram responsáveis legais pela tarefa de atendimento às crianças abandonadas ou órfãs. No entanto, o número de atendimentos era insignificante, sendo a omissão uma característica marcante desses órgãos⁵⁴.

A partir do século XVIII, as ideias iluministas, começaram a questionar a assistência meramente caritativa e o caráter religioso das ações, destacando-se a necessidade de se desenvolver planos e objetivos educacionais de caráter técnico-científico. O Estado passou a criar instituições, procurando com isso exercer maior controle sobre as obras assistenciais. Em um período

⁵⁴ No Brasil as primeiras instituições criadas para a assistência das crianças desamparadas foram as “Rodas” e as “Casas de Expostos”, ligadas às Santas Casas de Misericórdia, criadas ainda no período colonial. Organizadas por leigos, tais instituições funcionavam em condições precárias, seguindo a ideia caritativa de cunho cristão.

de transição para a sociedade urbano-industrial o Estado passou a estimular e a desenvolver a “filantropia privada”. Segundo Park *et al.*

O Estado é quem passa a exercer maior controle sobre as obras assistenciais e novas instituições são criadas para educar e ensinar algum ofício para as crianças abandonadas. Embora a caridade continue existindo, a assistência ganha cada vez mais um caráter filantrópico, principalmente a partir de meados do século XIX. O Estado, com papel paternal e protetor, passa a ser o grande financiador e controlador da filantropia privada. Nesse período de grandes transformações sociais, o Brasil caminhava para o estabelecimento da ordem social burguesa, a ordem econômica industrial capitalista (PARK *et al.*, 2006, p. 107-108).

O objetivo dessa estratégia de cunho político-pedagógico era tornar úteis ao Estado crianças abandonadas, educando e ensinando-lhes um ofício. Foram estabelecidos dois sistemas de ensino diferenciados: um destinado aos filhos da elite, cujo objetivo era formação “ilustrada”, e outro voltado às crianças abandonadas e seu “disciplinamento”.

A nova mentalidade “filantrópico-científica” buscava no campo teórico uma justificativa para a introdução da disciplina rígida nas instituições, destacando-se a utilização de técnicas científicas elaboradas por médicos higienistas e juristas:

O termo “menor” passa a ser usado para designar a criança abandonada, a pobre ou órfã, o que demonstrava a postura discriminatória, que aproximava ou igualava a situação de pobreza à delinquência e justificava as práticas ditas preventivas implantadas neste período. Muitas instituições são construídas com a finalidade de disciplinar, curar, regenerar e prevenir (por exemplo, asilos, internatos, prisões etc.) Buscava-se, com estas práticas, equacionar os conflitos sociais e manter a ordem. Este tipo de assistência filantrópica vigorou até meados do século XX (PARK *et al.*, 2006, p. 108).

Em 1942, foi criada a Legião Brasileira de Assistência (LBA), desenvolvendo um programa nacional de voluntariado, num período marcado pelo clientelismo e o paternalismo. Park *et al* destacam os muitos escândalos de desvios de verbas públicas e favorecimento de interesses particulares que marcaram esse contexto (*ibidem*, p. 108).

A partir da década de 1960, período em que o Estado assumiu diretamente a responsabilidade pela assistência social, as ações voltadas ao controle e vigilância ampliaram-se, tornando-se o Estado o grande interventor e implementador de políticas públicas nesta área.

Em 1964, foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), centralizando a responsabilidade pela elaboração de políticas de bem-estar do menor. Não tardaram as denúncias de violência e maus tratos

em instituições públicas como a Fundação Estadual Para o Bem Estar do Menor (FEBEM), dando margem a críticas à eficiência do Estado, sobretudo a partir da década de 1980. É nesse momento que se iniciou a fase denominada por Park *et al* de “neofilantropia” na assistência social, caracterizada pelas parcerias público-privadas e ação do “terceiro setor” (*ibidem*, p. 108).

Apesar do caráter tutelado do processo de redemocratização, de maneira contraditória a transição brasileira resultou em um movimento da sociedade em torno das grandes questões nacionais. Para além do direito dos cidadãos participarem do processo eleitoral, a Constituição de 1988 coroava a crença no Estado Democrático, universalizando-se a ideia de acesso a direitos.

Em nível mundial, no entanto, a década de 1980 fora marcada pela crise do enfoque capital-trabalho. As questões do trabalho perderam espaço no âmbito da contestação ao discurso hegemônico, fenômeno influenciado pela crise do socialismo soviético, emergindo as questões da cidadania no âmbito dos direitos humanos universais. Porém, o caráter individualista passou a permeiar as ações sociais e os fins coletivos e bens coletivos passaram a restringir-se ao âmbito do interesse individual dos envolvidos. Como observa Fernandes: “A vida pública insere-se nas iniciativas privadas. A cidadania é personalizada” (FERNANDES, 1995, apud, NOVAES, 2012, p. 552).

Neste contexto, apenas a sociologia americana empregava o termo ONG, designando entidades da sociedade civil inseridas em movimentos de cunho social (NOVAES, 2012, p. 553). As ONGs nasceram dos circuitos internacionais de cooperação, fornecendo canais “não-oficiais” de apoio a projetos sociais. Após a Segunda Guerra Mundial, durante a disputa militar e ideológica da Guerra Fria, ocorreu a rápida expansão das ONGs. O Banco Mundial (BM) passou a utilizá-las como parceiras “antiestatais” capazes de promover desenvolvimento social em harmonia com o mercado. Surgiram na América Latina como instituições de pesquisa, núcleos de educação popular e grupos de apoio a movimentos sociais que viviam num contexto marcado pelo autoritarismo.

O conceito começou a aparecer no cenário brasileiro nas décadas de 1970 e 1980, referindo-se exclusivamente às organizações que realizavam projetos junto aos movimentos populares (GOHN, 2005a, p. 89). Juntamente ao processo de democratização, veio a crise econômica e o discurso neoliberal, estimulando a “organização civil” para a busca de soluções para as desigualdades sociais (PARK; FERNANDES; CARNICEL, 2007, p. 216).

Landim observa que as ONGs são mencionadas nos trabalhos acadêmicos em análises sobre os “movimentos sociais contemporâneos”, desde aqueles cuja origem remonta ao período do regime militar, novo sindicalismo, movimentos e associações de bairro, além dos movimentos ligados à ala popular da Igreja, inspirada na Teologia da Libertação. A partir dos anos de 1980, podemos encontrá-las em análises de movimentos sociais “fragmentados” ligados à construção de identidades e sujeitos coletivos, ou ainda de grupos de

defesa de direitos específicos ou difusos: ambientalismo, mulheres, negros, portadores de HIV, povos indígenas, crianças e adolescentes etc. (LANDIM, 1998, p. 26).

Nos anos de 1990, o termo se popularizou, sobretudo a partir da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, a ECO-92 (TEIXEIRA, 2003, p. 17). O termo ONG havia sido utilizado pela primeira vez pelo Conselho Econômico e Social (ECOSOC) das Nações Unidas, no ano de 1950. Assim, desde sua criação, a ONU buscou legitimidade para instaurar-se como representante multilateral dos interesses dos diversos países que passaram a compô-la, valendo-se do modelo das ONGs para tanto.

Como vimos anteriormente, o contexto de emergência desses “novos atores sociais” (GOHN, 2005a; SADER, 1998) foi marcado pela ofensiva hegemônica neoliberal, promovendo a “satanização” do Estado, sobretudo no que se refere aos direitos sociais. Fenômeno dessa ação hegemônica, o “terceiro setor” compreenderia um suposto espaço isento dos interesses do mercado e do “autoritarismo” e “ineficiência” do Estado (MONTAÑO; DURIGUET-TO, 2010, p. 305).

Ganhou força todo um conjunto de conceitos fundamentados nessa concepção ideológica e fragmentadora da realidade social, compreendendo:

- a) *organizações não lucrativas e não governamentais* (ONGs), Movimentos sociais, organizações e associações comunitárias;
- b) *instituições de caridade, religiosas*;
- c) *atividades filantrópicas* – fundações empresariais, filantropia empresarial, empresa cidadã, que teriam “descoberto” a importância da “atividade social”;
- d) *ações solidárias* – consciência solidária, de ajuda mútua e de ajuda ao próximo;
- e) *ações voluntárias*;
- f) *atividades pontuais e informais* (MONTAÑO, 2007, p. 181-82).

Em contraposição ao “primeiro” (Estado) e o “segundo” (mercado), o “terceiro setor” passou a ser identificado com uma “nova sociedade civil”, “não-estatal” e “não-mercantil”. No Brasil, o conceito de sociedade civil passou a ser identificado com o fenômeno da organização civil no processo de “transição democrática”, a partir do final dos anos de 1970. Segundo Gohn:

De uma forma geral, ele surge no período denominado trajetória, das transições democráticas. O final dos anos 70 destaca-se nesta trajetória porque o termo foi definitivamente introduzido no vocabulário político corrente e passou a ser objeto de elaboração teórica. Na linguagem política corrente ele se tornou sinônimo de participação e organização da população civil do país na luta contra o regime militar (2005a, p. 70).

O conceito de sociedade civil fundou-se na crença de que a sociedade civil deveria se mobilizar e se organizar para alterar o *status quo* fundamentado

na estrutura estatal dominada pelo regime “não democrático”, com suas políticas públicas que privilegiavam o grande capital (*ibidem*).

Após destacarmos brevemente os diferentes períodos e modelos de tratamento da “questão social” no Brasil, apresentaremos a seguir os desdobramentos no campo jurídico que culminaram na consolidação do “terceiro setor” como estratégia de reorganização hegemônica do capital monopólico no Brasil.

A OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), diante da emergência do “terceiro setor” e as reformas estatais, assim se posiciona quanto ao tema:

Pelas suas peculiaridades legais, o Terceiro Setor constitui um novo ramo do Direito, que deve ampliar expressivamente o mercado de trabalho para os advogados e, também, para a sociedade no geral. Em todos os segmentos, são necessários profissionais capacitados, por isso a Comissão Especial do Terceiro Setor da OAB SP vem realizando um trabalho importante no sentido de disseminar informações e saberes sobre o Terceiro Setor, não apenas para os advogados, mas para todos os interessados. O trabalho é amplo, principalmente diante de mudanças na regulamentação do setor. Cada vez mais, o Estado vem se distanciando de sua missão de garantir educação, saúde, lazer e segurança para a população, especialmente a mais carente. *Para vencer essas deficiências, o poder público vem se unindo a parceiros, como as ONGs, que desenvolvem atividades capazes de contribuir para reduzir a exclusão social e evidenciar que somos todos socialmente responsáveis. O Terceiro Setor demonstra que podemos e devemos encontrar respostas criativas para muitos problemas da população, tornando-se um setor estratégico para construir um futuro melhor para todos os brasileiros* (Cartilha Terceiro Setor da OAB SP, p. 3 – grifo nosso).

O “terceiro setor” é entendido pela OAB como um espaço isento de interesses mercadológicos, em que se realiza uma ação coletiva para a garantia de direitos que são retirados dos excluídos e das funções do Estado. Este último, por sua vez, tem que “pedir socorro” para a concretização de suas intenções universais de garantia de direitos.

QUADRO JURÍDICO

Lei nº 3.071/16, de 1º de jan. de 1916	Dispõe sobre pessoas jurídicas de direito privado, classificando-as como: sociedades civis, religiosas, pias, morais, científicas ou literárias, associações de utilidade pública e fundações e sociedades mercantis.
Art. 154 da Constituição Federal de 1934	Dispunha que os estabelecimentos particulares de educação, gratuita, primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, estão isentos de qualquer tributo.
Lei nº 91, de 28 de ago. de 1935	Regulamentada pelo Decreto nº 50.517 de 2 de maio de 1961 e Decreto nº 3.415/00. Reconhece como de utilidade pública as sociedades civis, associações e fundações, constituídas no país, com o fim exclusivo de servir desinteressadamente à coletividade.

Continua

QUADRO JURÍDICO

Continuação

Lei nº 3.071/16, de 1º de jan. de 1916	Dispõe sobre pessoas jurídicas de direito privado, classificando-as como: sociedades civis, religiosas, pias, morais, científicas ou literárias, associações de utilidade pública e fundações e sociedades mercantis.
Art. 154 da Constituição Federal de 1934	Dispunha que os estabelecimentos particulares de educação, gratuita, primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, estão isentos de qualquer tributo.
Lei nº 91, de 28 de ago. de 1935	Regulamentada pelo <i>Decreto nº 50.517 de 2 de maio de 1961</i> e <i>Decreto nº 3.415/00</i> . Reconhece como de utilidade pública as sociedades civis, associações e fundações, constituídas no país, com o fim exclusivo de servir desinteressadamente à coletividade.
Constituições Federais de 1937 e 1946	Preveem incentivos a entidades de ensino, ciências e artes.
Lei nº 3.577/59	Introduz no ordenamento jurídico brasileiro o certificado de entidade filantrópica isentando da cota patronal da previdência as entidades filantrópicas e assistenciais.
Lei nº 4.320/64 de 17 de março de 1964	Dispunha sobre a criação de auxílios e subvenções para entidades privadas ⁵⁵ .
Código Tributário Nacional de 1964	Apresenta uma série de artigos tratando sobre a renúncia fiscal e outras e outras formas de subsídio do Estado a entidades sem fins lucrativos.
Constituição Federal de 1988, art. 150, inciso VI, “c”	Estabelece a isenção de impostos sobre o patrimônio, renda ou serviço às instituições de educação e assistência social, sem fins lucrativos. O <i>Decreto 91.030, de 5 de março de 1985</i> , regula essas isenções fiscais, beneficiando entidades sem fins lucrativos que promovam atividades com fins culturais, científicos e assistenciais.
Constituição Federal de 1988, art. 203; art. 150	Estabelece o certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (CEAS). O art. 150, inciso VI, alínea “c” estabelece a isenção de impostos sobre o patrimônio, renda ou serviço às instituições de educação e assistência social, sem fins lucrativos, isenções reguladas pelo nº 91030 de 5 de março de 1985, beneficiando entidades sem fins lucrativos que promovam atividades com fins culturais, científicos e assistenciais.
Lei nº 8.212, de 24 de junho de 1991	Lei Orgânica de Seguridade Social (LOAS). Reafirma os princípios estabelecidos na Constituição e estabelece o Orçamento da Seguridade Social a partir fundamentalmente de receitas da União e de contribuições sociais e outras fontes.

⁵⁵ Algebaile (2005) afirma que durante os governos militares houve o incentivo à expansão de entidades filantrópicas em detrimento da atuação político-sindical ligada à classe trabalhadora.

QUADRO JURÍDICO

Continuação

Decreto nº 356, de dez. de 1991	Modifica a forma de financiamento da Seguridade Social prevista na <i>Lei 8.212 de julho de 1991</i> (Lei Orgânica da Seguridade Social), estabelecendo que a União só será responsável pela cobertura de <i>eventuais insuficiências</i> financeiras da seguridade Social, dando inicio ao processo de desresponsabilização estatal na ação social.
Decreto nº 40.000, de 16 de março de 1995	Cria o Programa Estadual (São Paulo) de Participação da Iniciativa Privada na Prestação de Serviços Públicos e na Execução de Obras de Infra-Estrutura.
Resolução nº 234, de 2 de outubro de 1995	Normatiza a parceria escola pública/setor privado (São Paulo) a pretexto do desenvolvimento econômico e da autonomia da gestão local. Seriam funções dos parceiros da sociedade civil: elaborar os projetos junto à UE, aplicar recursos financeiros e eventualmente humanos para o desenvolvimento dos projetos, participar do gerenciamento dos recursos, priorizando-se o provimento de recursos financeiros, humanos e materiais e o fornecimento de imobiliário, equipamentos, livros para a biblioteca, etc., cabendo a responsabilidade pela gestão dos recursos à APM.
Decreto nº 40.673, de 16 de fevereiro de 1996	Institui o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para Atendimento do Ensino Fundamental – Municipalização (Estado de São Paulo). Sua justificativa era a “distribuição mais adequada de responsabilidades entre Estado e municípios, sendo complementarmente justificado pela necessidade de “fortalecer a autonomia do poder municipal e o controle das atividades escolares pelas comunidades locais”; promover a descentralização, com base no princípio da responsabilização numa nova percepção do atendimento aos problemas que a sociedade apresenta”; atendendo ao Art. 240 e ao Art. 249, parágrafos 1º e 2º, da Constituição.
Lei nº 9.608, de 18 de fev. de 1998	Dispõe sobre o Serviço Voluntário, considerado como atividade não remunerada prestada por pessoa física a entidade pública. O serviço voluntário não gera, segundo a lei, vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista, previdenciária. Para a obtenção do Título a entidade deve desenvolver uma das seguintes atividades: promover a educação ou exercer atividades de pesquisa científica, de cultura, inclusive artística, ou filantrópica.
Lei 9.720 de 30 de novembro de 1998	Revê a Lei nº 8.742, de 30 de dezembro de 1993. É denominada Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS)

QUADRO JURÍDICO

Continuação

Lei nº 9.732, de 11 de dezembro de 1998	Altera os dispositivos anteriores para a isenção de contribuição à seguridade social, dirigidos a entidades filantrópicas. O Decreto nº 2.536, de 6 de abril de 1998, dispõe sobre a concessão do certificado de entidade de fins filantrópicos, alterado posteriormente pelo Decreto nº 3.504, de 13 de junho de 2000.
Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999	Qualifica pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), e institui e disciplina o termo de parceria. O artigo 9º da lei institui o termo de parceria, a ser firmado entre o poder público e as OSCIPS, destinado ao vínculo de cooperação entre as partes. A lei é regulamentada pelo Decreto nº 3.100, de 30 de junho de 1999 e pela Portaria MJ nº 361, de 27 de julho de 1999. Alterada pela Medida Provisória nº 2.123-29, de 23 de fevereiro de 2001.
Decreto 3.100/99	Regulamenta a Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, que dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências.
Decreto 6.308/07	Dispõe sobre as entidades e organizações de assistência social de que trata o art. 3º da Lei no art. 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e dá outras providências.
Lei 12.101, de 27 de novembro de 2009	Dispõe sobre a certificação das entidades benéficas de assistência social, regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social, altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, revoga dispositivos das Leis nº 8.212, de 24 de julho de 1991, 9.429, de 26 de dezembro de 1996, 9.732, de 11 de dezembro de 1998, 10.684, de 30 de maio de 2003, e da MPV nº 2.187-13, de 24 de agosto de 2001, e dá outras providências. Destacam-se as seguintes modificações referentes à certificação das entidades: a concessão e a renovação dos certificados serão realizadas pelos Ministérios da Saúde, da Educação e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; os requisitos para certificação serão simplificados, uma vez que não mais se apresentarão em duplicidade com os requisitos para a “isenção” das contribuições previdenciárias.
Decreto 7.237 de 20 de julho de 2010	Regulamenta a Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, para dispor sobre o processo de certificação das entidades benéficas de assistência social para obtenção da isenção das contribuições para a seguridade social, e dá outras providências.

QUADRO JURÍDICO

Conclusão

Lei 13.019/14	“Marco Regulatório do Terceiro Setor”. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nº 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999.
---------------	---

Fonte: SZAIZI, 2003; ADRIÃO, 2006; ALGEBAILLE, 2005; Cartilha Terceiro Setor OABSP, 2005; MONTAÑO, 2007; Site: Jusbrasil (disponível em: <<http://www.jus-brasil.com.br>>

Podemos concluir a partir das normas referentes ao “terceiro setor”, ou que têm alguma implicação sobre as organizações que atuam em seu âmbito, que para a relação de parceria entre Estado e sociedade civil possa ocorrer é fundamental o financiamento direto ou indireto do Estado, seja por meio de incentivos fiscais, apoio financeiro ou, ainda, precarização das relações de trabalho. Esses elementos nos ajudam a compreender a “mudança de mentalidade” ou “responsabilidade social” do empresariado e o crescimento do “investimento” no “terceiro setor” (MONTAÑO, 2007, p. 204).

No início dos anos 2000, já existiam cerca de quatro mil fundações e 400 mil ONGs registradas no Brasil. Segundo dados do IBGE/IPEA/ABONG/GIFE de 2002, o “terceiro setor” possuía no Brasil neste período cerca de 276 mil instituições privadas e sem fins lucrativos, que empregavam 1,5 milhão de pessoas, movimentando 17,5 bilhões de reais em salários e remunerações (Época on-line, 24 de julho de 2005). O número de funcionários vinculados ao “terceiro setor” corresponde ao dobro de funcionários federais da ativa⁵⁶ (LANDIN; BERES 1999, apud SZAIZI, 2003, p. 77).

Dados extraídos do *Jornal Correio Popular* nos dão a dimensão do setor assistencial na cidade de Campinas-SP nesse período. São 1640 ONGs que movimentam R\$ 50 milhões por ano, sendo R\$ 810 mil vindos do governo federal, R\$ 480 mil do governo estadual, R\$ 6 milhões do governo municipal, R\$ 9 milhões da FEAC e R\$ 30 milhões do setor privado (*Jornal Correio Popular*, 7 de agosto de 2005). Entre os anos de 2007 e 2010, o repasse às entidades

⁵⁶ Pesquisa realizada pela *The Johns Hopkins University* (EUA) em 35 países, incluindo o Brasil, mostrou que o “terceiro setor” movimenta US\$ 1,33 trilhão. Caso fosse um país, ocuparia a sexta posição no ranking dos maiores PIBs do mundo, ficando à frente de países como Inglaterra, Itália, Espanha e Canadá, consolidando-se como uma das maiores forças econômicas mundiais (Consulta ao site www.siai.org.br. Acesso em: 09 fev. 2010).

conveniadas foi da ordem de CR\$ 18 milhões de reais, uma média de CR\$ 4,4 milhões anuais⁵⁷.

Desde 1998, a Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG), criada no ano de 1991, sistematiza e publica o perfil de suas associadas (ONGs no Brasil: Perfil das associadas à ABONG, 2006).

PERÍODO	Nº	%
Até 1970	9	4,46
1971 - 1980	23	11,39
1981 – 1990	91	45,05
1991 – 2000	72	35,64
2001 – 2002	3	1,49
NS/NR	4	1,98

Fonte: ABONG, pesquisa perfil das associadas, 2004 / BASE 202 (cf. ABONG, 2006, p. 70).

Os dados acima mostram que mais de 80% das associadas da ABONG foram fundadas a partir da década de 1980, o que colabora para a caracterização de um novo consenso no tratamento das questões sociais no Brasil a partir desse período.

Nos próximos itens, passaremos ao momento analítico-descritivo da emergência do “terceiro setor” no Brasil, apresentando a origem histórica e os aspectos metodológicos da prática social do “terceiro setor” na Região Metropolitana de Campinas (RMC), destacando-se a práxis desenvolvida pela Federação das Entidades Assistenciais de Campinas (FEAC). A análise histórico-crítica desse intelectual coletivo nos possibilita apresentar o desenvolvimento desse campo de ação estratégica em que as iniciativas populares passam a ser preventivamente controladas pelas classes hegemônicas, ao mesmo tempo em que se dá a emergência de um novo tipo de sociabilidade, fundamentada no consenso ativo das massas, elemento marcante das sociedades urbano-industriais modernas, sobretudo, da sociedade estadunidense, como vimos anteriormente.

⁵⁷ O Convênio de Cooperação é o instrumento jurídico que regula as bases gerais da relação de parceria estabelecida entre a FEAC e as conveniadas, definindo os direitos e deveres das partes, mediante a entrega de um plano de ação das entidades. Os recursos são distribuídos a partir de uma equação que visa complementar a renda das entidades. Além do recurso financeiro, a FEAC disponibiliza serviços às associadas, através das seguintes áreas: Social, Educacional e Voluntariado, Contábil, Financeira, Jurídica, Engenharia e Arquitetura, *Marketing* e Novos Negócios, Tecnologia da Informação e Recursos Humanos ([HTTP: www.feac.org.br/img/file/relatorio_feac.pdf](http://www.feac.org.br/img/file/relatorio_feac.pdf), Acesso em: 12 out. 2011).

4.2. A “malha entrecruzada⁵⁸” das ações na Região Metropolitana de Campinas

A expansão da sociedade urbano-industrial na cidade de Campinas (POSSAN, 1997, p. 53), durante a segunda parte do século XX, foi marcada por contradições inerentes ao processo de expansão capitalista, gerando novos problemas sociais para cuja solução, diferentes setores sociais se organizaram. A emergência das “classes perigosas” levou à reação dos setores dominantes preocupados em prevenir os conflitos sociais, que passaram a desenvolver estratégias de cooptação dos movimentos populares e suas lideranças, convertendo as demandas por transformação das bases estruturais da sociedade em demandas focalizadas.

Após o ciclo da ditadura civil-militar, as estratégias conservadoras das elites civil-empresariais mostrou-se totalmente articulada e funcional à implementação do “novo padrão de intervenção do Estado na educação”, instrumentalizando as reivindicações por autonomia no espaço escolar, que passaram a contribuir para a “satanização” do Estado, cuja imagem vinculada à experiência traumática do regime militar o identificava à ineficiência burocrática.

A Federação das Entidades Assistenciais de Campinas (FEAC) emergiu da base social dominante, sobretudo da articulação do setor empresarial e setores da intelectualidade civil-empresarial ligada ao *Rotary Club* e à assistência social, contando com o prestígio dos militares desde sua fundação, no ano de 1964. Em sua gênese, a FEAC se caracterizou pelo trabalho filantrópico e assistencialista, que no decorrer das últimas décadas, com as reformas neoliberais do Estado brasileiro, passou por um processo de “profissionalização”, adequando-se aos “novos” padrões de gestão dos serviços públicos. Entendemos ser ela uma entidade síntese do “terceiro setor”, atuando ativamente na consolidação do consenso sobre a reforma empresarial da educação, contribuindo para a consolidação de uma “nova” sociabilidade fundamentada na “responsabilidade social corporativa”.

Antes de tratarmos da “malha entrecruzada” das ações do “terceiro setor” na RMC, apresentaremos um panorama socioeconômico da cidade de Campinas, que a partir dos anos de 1960, passou por um processo de desenvolvimento industrial marcado por contradições que nos ajudam a entender a emergência de diferentes estratégias de prevenção dos conflitos sociais, destacando-se o campo de ação estratégica do “terceiro setor”.

Desde a 1^a Guerra Mundial, passando pela crise de 1929 e o prenúncio da 2^a Guerra Mundial, o Brasil procurou incentivar a produção industrial como forma de substituir as importações, processo que se intensificou a partir dos anos de 1950. Neste contexto, Campinas recebeu empresas como a Sin-

⁵⁸ Termo utilizado por Magali Possan, em seu livro *A malha entrecruzada das ações* (POSSAN, 1997), obra que, tendo por laboratório a RMC, faz uma análise das experiências de organização dos trabalhadores metalúrgicos, oferecendo-nos elementos para a compreensão da luta de classes da qual emerge o fenômeno do “terceiro setor” e suas implicações político-pedagógicas.

ger, Dunlop (futura Pirelli S/A), Robert Bosch do Brasil, IBM, Bendix, Merck Sharp & DohMe, Mercedes Bens etc. (TANGERINO, 1998, p. 20).

A expansão industrial rumo ao interior do Estado de São Paulo teve várias consequências sociais. Se, por um lado, as novas indústrias geraram mais empregos, por outro se acentuou a migração em direção a Campinas e região, acarretando a deterioração do nível de vida e o aumento da população favelada. No ano de 1973, havia 35 núcleos de favelas, com 6.825 pessoas, distribuídas em 1.359 barracos. No ano de 1975, essas cifras já haviam aumentado consideravelmente, subindo para 62 o número de núcleos, com 25.000 habitantes, agora habitando 4.170 barracos. Em 1980, chegávamos à marca de 80 núcleos com um número estimado de 46.661 habitantes, distribuídos em 8.092 barracos, acentuando os problemas de transporte, água, esgoto e calçamento (ibidem, p. 21).

O deficit habitacional era de 60.000 moradias somente no município de Campinas. A crise do setor imobiliário podia ser representada pelo valor das *kitnets* (imóveis com aproximadamente 25 m²) que na região central da cidade chegavam a 200 dólares, o que representa um custo alto, diante de um salário mínimo que à época era de 60 dólares (GOHN, *Cadernos de Formação CEDAP*, nº 4, p. 8).

Até os anos de 1950, o poder público da cidade de Campinas se vangloriava do desenvolvimento urbano-industrial sem a presença de favelas, o que era entendido como mérito da administração local, atraindo investimentos de capitais. No entanto, a habitação popular não correspondia à imagem transmitida, e já nos anos de 1948 a prefeitura anunciou medidas que buscavam acabar com os cortiços, por meio da Fundação Casa Popular, financiando casas prontas, assim como a construção de “casas proletárias” (LOPES, 1997, p. 52).

No período de 1952 a 1953, o crescimento populacional atingiu 82,54%, sendo que 38,19% correspondiam ao crescimento vegetativo e 44,35% a movimentos migratórios. Neste momento, a Prefeitura foi obrigada a reconhecer o deficit habitacional que havia na cidade. Não tardaria para que os meios de comunicação agissem na tentativa de “erradicar o mal pela raiz”, ou seja, propor a eliminação das favelas. Como atesta a reportagem do *Jornal Diário do Povo*, do dia 17 de janeiro de 1963:

Seguidamente, temos levado a público o problema das favelas em nossa cidade, esperando, com isso, que as autoridades responsáveis tomem alguma iniciativa, visando à sua definitiva erradicação. A favela reúne em torno de si uma extensa rede de problemas sociais e econômicos, desde higiene até o deslocamento social. E, além de tudo isso, são os foros de civilização da cidade que se veem seriamente ameaçados face à permanência desse triste mal social (cf. LOPES, 1997, p. 53).

Através da força policial, a Prefeitura de Campinas procurava, em vão, garantir o controle sobre o solo urbano para os setores vinculados ao capital imobiliário. Somente permaneceriam na região aqueles que tivessem condições de pagar por suas moradias.

Gohn destaca o contraste do desenvolvimento urbano da cidade, configurando-se num verdadeiro recorte geográfico entre pobreza e riqueza:

Paralelamente ao desenvolvimento da Campinas dos pobres (do outro lado da Via Anhanguera), a Campinas das elites (classes alta e média) rapidamente se acomodou aos padrões da vida urbano-industrial moderna. Os casarões do bairro Cambuí deram lugar a prédios luxuosos; novos bairros surgiram para abrigar novas mansões, como Nova Campinas, Novo Taquaral, Gramado, etc.; a classe média teve que afastar-se das regiões mais centrais, indo para redutos antes dos intelectuais ou ecológicos, como a Cidade Universitária e Barão Geraldo (GOHN, s/d, nº 4, p. 9).

Era essa a conformação do espaço urbano em Campinas, marcada pela exploração capitalista do setor imobiliário, expulsando para as áreas periféricas milhares de famílias submetidas a graves problemas sociais.

Não havia nesse período um comprometimento do poder público com a assistência social, sendo que as verbas públicas eram destinadas ao desenvolvimento urbano-industrial. Tal encargo recaia sobre as entidades filantrópicas, sendo assumido por famílias abastadas da cidade, mantendo-se o caráter meramente assistencialista. O assistencialismo público se tornou uma diretriz para os setores dominantes, preocupados em controlar o problema das favelas. Seria necessário criar uma estratégia de manutenção da população marginal sob esquemas permanentes de vigilância (LOPES, 1997, p. 58).

Desde a proclamação da República a Igreja católica tentava recuperar os privilégios de que gozava, e que lhe haviam sido retirados, devido ao caráter laico do Estado republicano então instituído. A diocese de Campinas preocupou-se em manter sua estrutura piramidal, criando paróquias com o intuito de manter o controle sobre as manifestações religiosas de cunho popular. O caráter conservador da Igreja se refletiu também em suas ações sobre a sociedade, buscando exercer o controle sobre ela (TANGERINO, 1998, p. 24).

No período pós 2ª Guerra Mundial, com a crescente industrialização e urbanização da cidade, variadas visões de mundo passaram a ter destaque, sendo que o monopólio da Igreja, devolvido com a Constituição de 1934, começou a ruir. Dentre as novas visões, estava o protestantismo, que desde o início do século havia conseguido inserção junto às camadas médias, e que a partir dos anos de 1930, através do pentecostalismo, passou a atingir com mais eficiência as camadas populares em conjunto com a vertente espírita que também ganhou importante espaço neste contexto.

A Igreja Católica reagiu, por meio da criação da CNBB, em 1952, além da criação da Ação Católica, buscando a presença junto às várias categorias sociais, estudantes, camponeses, operários e universitários. Destacou-se, ainda, a realização do Concílio Vaticano II (realizado entre os anos de 1961 e 1965), a publicação do Plano de Emergência, em 1962, e do Plano Pastoral de conjunto, em 1966 (TANGERINO, 1998, p. 25).

A crescente industrialização gerou uma desorganizada urbanização, marcada pelas desigualdades sociais, dando origem a loteamentos clandestinos sem infraestrutura, além de um amplo processo de favelização. A partir dos anos de 1960, começaram a surgir núcleos habitacionais populares, as chamadas “vilas planejadas” (LOPES, 1997, p. 56), um importante espaço a ser ocupado pelas ações pastorais da Igreja católica.

Como observa Skidmore, ao buscar uma vida melhor, a população de migrantes encontrava um processo de expansão das favelas, o que representava para muitos uma forma de encontrar uma situação econômica melhor:

Os migrantes não rejeitavam trabalho. As mulheres se empregavam como domésticas ou como vendedoras no comércio varejista, os homens, como trocadores de ônibus, porteiros ou apontadores do jogo do bicho. Os mais afortunados conseguiam empregar-se no setor formal, coberto pelo salário mínimo e por tanto pelo sistema da previdência social (SKIDMORE, 1988, p. 33).

Os trabalhadores formais, assistidos pelo sistema da previdência social, formaram a base social da qual emergiu o movimento sindical urbano no Brasil. As vilas planejadas tornaram-se um importante espaço de sociabilidade, resistência e organização, possibilitando um conjunto de experiências que foram fundamentais para a formação de muitas das gerações que assumiriam importante papel nas lutas travadas no âmbito dos movimentos sociais populares em Campinas. Como se evidencia na fala de Durval de Carvalho, presidente da primeira chapa de oposição do sindicato dos metalúrgicos de Campinas, vencedora das eleições sindicais do ano de 1984:

Em 76 começamos a vir para a cidade, para estudar, trabalhar, terminar os estudos. Era migração forçada, sempre procurando fugir da situação de dificuldade econômica. E, então a fábrica era um desafio para quem nunca tinha visto uma empresa moderna; a Cobrasma era uma empresa moderna, uma grande fábrica. [...] o ritual da fábrica era uma coisa para mim... era uma coisa muito difícil, muito dura, pesada [...] E eu tinha uma sensibilidade, que aquilo era uma coisa desumana [...] que aquilo era uma fábrica de animalização dos seres humanos, e eu me sentia um daqueles também [...] me sentia subjugado, me sentia diminuído, humilhado... Não tinha voz [...] Eu tinha [...] dezoito anos [...] fazia supletivo, fui fazer SENAI [...] E daí, eu participava em comunidades de jovens e fui percebendo que, a miséria da qual eu fugia desde criança, de Minas

Gerais, depois no Paraná, Paraná [...] Campinas, era uma miséria estrutural... Ai eu resolvi que ia lutar contra isso [...] (POSSAN, 1997, p. 57).

As vilas planejadas se distanciavam do centro urbano e eram destinadas à demanda de moradia dos trabalhadores, sobretudo de migrantes, sendo nelas iniciadas as primeiras experiências de organização nos bairros de Campinas, ao final dos anos de 1960, transformando o espaço dos bairros em local de articulação política, mais do que simples local de moradia.

Os “grupos de quarteirão” foram os primeiros núcleos das CEB em Campinas, a partir de onde os militantes de movimentos como a Ação Católica Operária (ACO) e a Juventude Operária Católica (JOC) organizaram no ano de 1973 a Pastoral Operária (PO). Articulando a classe trabalhadora em torno das questões referentes ao trabalho, a PO transformou-se em um dos principais instrumentos de reorganização da classe trabalhadora durante o regime militar (POSSAN, 1997, p. 59).

Segundo Saviani, o movimento católico buscava a formulação de “uma ideologia revolucionária inspirada no cristianismo”, o que teria se expressado através de movimentos como a Ação Popular (AP), criada em 1963, cuja perspectiva estava presente em grupos como a Juventude Estudantil Católica (JEC) e a Juventude Universitária Católica (JUC), organismos integrantes da Ação Católica que se lançaram em programas de educação popular, com destaque para a alfabetização de adultos. Com o regime militar, a AP partiu para luta aramada, transformando-se na Ação Popular Marxista Leninista (APML), dizimando-se posteriormente (SAVIANI, 2007, p. 339).

As reivindicações populares no interior das Vilas Planejadas articularam bairros periféricos, favelas e loteamentos clandestinos, que buscavam a melhoria dos transportes, o abastecimento de leite tipo C, cujo preço era mais acessível aos moradores de baixa renda, contrastando com a grande quantidade de padarias nos bairros centrais. Essa articulação originou a chamada “Assembleia do Povo” (AsP), criada no ano de 1979, movimento que passou a levar as reivindicações populares diretamente ao poder público municipal, realizando-se em frente à Prefeitura. Cerca de 6000 pessoas ali se reuniam, caracterizando-se aos poucos como um movimento dos favelados na luta pela terra (TANGERINO, 1998, p. 37).

A metodologia da AsP chocava-se com a política de Promoção Social da prefeitura. Inicialmente, os moradores organizavam-se para reivindicar água, esgoto, luz etc., com o passar do tempo, a questão principal passou a ser a propriedade da terra, chocando-se com os interesses imobiliários dominantes na cidade. Ao perceber o que ocorria, a prefeitura procurou cooptar o movimento. Importante papel de resistência tiveram as CEB, que desde 1977, seguindo as orientações da Pastoral das Vilas Planejadas, passou a organizar as reivindicações populares anteriormente realizadas de maneira isolada (TANGERINO, 1998, p. 9).

No período anterior à organização da AsP, destacou-se o movimento de Sociedades Amigos de Bairro (SAB)⁵⁹, que durante o período que se estendeu do “populismo” até 1964, caracterizaram-se como currais eleitorais. Através das negociações entre as lideranças políticas e os moradores, barganhavam-se benefícios para os bairros, em troca de votos (LOPES, 1997, p. 74).

Durante a ditadura civil-militar, novos mecanismos de controle e repressão foram criados. Dentre eles, destacam-se as Administrações Regionais (AR), organizadas na região de Campinas a partir de meados da década de 1970. Neste contexto, as SAB passaram a tratar as reivindicações como “problemas técnicos”, limitando-se a um caráter associativista, desenvolvendo atividades recreativas, cívicas, assistenciais e religiosas.

O período que vai do final de 1979 a março de 1980, foi marcado por uma crise política do poder executivo, acentuada pela atuação da AsP. Desgastado diante dos setores dominantes locais, o prefeito Chico Amaral afastou-se do cargo, assumindo o vice, Magalhães Teixeira. Os bairros e favelas começaram a ser abordados isoladamente pelo prefeito em exercício, que se utilizou das AR e do Conselho de SAB para conter a crise política que havia se instaurado (LOPES, 1997, p. 88).

Segundo Lopes, ocorreu o embate entre as SABs aliadas ao prefeito e as SABs independentes, estas últimas marcadas pela atuação de agentes das CEB. Neste momento, a assessoria composta por intelectuais e membros das CEB tentou revitalizar o movimento nos núcleos de favelas e se fortalecer contra a Secretaria de Promoção Social (LOPES, 1997, p. 89).

Um contraponto interno se estabeleceu neste período, uma vez que a revitalização passou a privilegiar problemas específicos dos favelados. Nas reuniões da AsP, os agentes das CEB defendiam a criação da Articulação Nacional de Movimentos Populares (ANAMPOS)⁶⁰, cuja função seria realizar a integração política mais geral entre as lutas sociais no âmbito das relações de reprodução social (LOPES, 1997, p. 93-94).

⁵⁹ O Caderno de Formação do CEDAP nº 4 *Lutas entre Organizações Populares*, produzido pela Prof. Maria da G. Gohn, apresenta as lutas e divergência entre as diferentes entidades populares, destacando-se o embate entre as SAB e as Associações Comunitárias, que faziam na verdade parte de um embate mais amplo em nível nacional, marcado pela disputa entre a CUT a CGT e a Força Sindical, e entre a CONAM (Confederação Nacional das Associações de Moradores e a Central dos Movimentos Populares). As AC surgiram como contraponto local à influência das SAB junto à Prefeitura, uma vez que estas últimas centravam-se na figura de seus presidentes que se perpetuavam no poder e não mobilizavam a população para não desgastar os governantes. Dessa forma, as SAB, diferentemente das AC, procuravam apresentar reivindicações fragmentadas que não permitiam ao povo enxergar as soluções como conquista do povo, mas sim, dádivas dos políticos).

⁶⁰ A criação da ANAMPOS foi formalizada em seu quarto encontro, realizado em junho de 1982, em Goiânia. Esse encontro que antecede a criação da CUT foi marcado pela defesa da tese de uma central dos movimentos populares, como contraponto à defesa de uma central sindical. Segundo Souza: “Partindo da compreensão de que as lutas cotidianas dos trabalhadores são o cenário da articulação entre os movimentos populares e sindicais, a ANAMPOS afirma como princípios básicos: incentivar a articulação entre as lutas do movimento sindical e as do movimento popular; avançar a partir das lutas concretas dos trabalhadores; manter fundos de greves e cursos de formação; afirmar a autonomia do movimento popular frente aos partidos políticos e lutar por uma sociedade dirigida pelos trabalhadores e voltada para as aspirações de justiça das classes populares” (SOUZA, 2002, p. 140).

Para as CEB, a AsP estava se restringindo a práticas reivindicativas de fácil cooptação. Desde 1979, o atendimento de muitas das reivindicações dos bairros de Campinas, devido à pressão das massivas assembleias da AsP, havia levado à sua desmobilização (LOPES, 1997, p. 95-7). A Comissão Arquidiocesana de Apoio aos Movimentos populares à época alertava:

[...] As lutas estão sendo isoladas umas das outras. A Assembleia do Povo não está funcionando como devia. [...] Para ligar o movimento popular de Campinas com a luta de todos os trabalhadores é preciso unir o sindicato com a favela, com o movimento de Saúde, etc. [...] A nossa luta se junta com a de todos os trabalhadores, através da participação da Igreja nos movimentos, das Comunidades Eclesiais de base, das sociedades de amigos de bairros [...] A nossa luta se junta com a de todos os trabalhadores na questão de salários mais justos, que nos permitam pagar a água e a luz que trouxemos para o bairro (LOPES, 1997, p. 97).

Evidencia-se aquilo que Irmã Genô, militante da PO, destaca como diferencial dessa organização, em relação à prática social do que viria a se conformar no “terceiro setor”⁶¹, “o confronto com os valores da sociedade de mercado”, inconciliáveis com a proposta de libertação dos oprimidos, uma vez que dentro de sua lógica societal as propostas se esvaziam no cotidiano, não se criticando a estrutura social⁶².

Destacamos o contraponto entre a prática político-pedagógica das CEB e PO e as ações que viriam a se configurar no campo de ação estratégica do “terceiro setor”, representado pelo FEAC. No Boletim da PO, *O Gancho*, nº 2, a matéria intitulada *Tempos Modernos* elucida os princípios da administração científica da produção empregados na empresa Robert Bosch:

A empresa Robert Bosch do Brasil Ltda., em Campinas (SP), utiliza uma “Tabela de Tempos Normais” para conseguir o máximo de eficiência possível no seu processo de trabalho. Com uma unidade de tempo (TMU) – uma hora dividida em 100 mil partes – determina-se todos os movimentos e o seu tempo “normal”, “cientificamente imposto” pelos técnicos que assessoram a diretoria de produção [...] Assim, por exemplo, para “inclinar, abaixar, ajoelhar sobre um joelho” o operário dispõe de 29 TMU, ou seja, 1 segundo; ou ainda, cada passo (com peso) deve ser executado em 17 TMU, ou seja, menos de um segundo [...] E assim todos os movimentos dos operários, desde sua entrada na fábrica são controlados e medidos como se fossem engrenagem das

⁶¹ Em entrevista realizada com Pe. Ferraro nos foi relatado um episódio do qual participara a PO em um dos bairros em que desenvolviam atividades de pastoral. Um dirigente da FEAC defendia uma proposta que divergia da centralidade metodológica da PO, baseada na luta por questões estruturais, referentes à falta de água, luz, esgoto etc. A FEAC queria desenvolver um projeto de escavação, desligando-se das questões reivindicadas pelos moradores, daí sua proposta ser rechaçada em reunião popular (Entrevista concedida no dia 03 de agosto, 2010).

⁶² Entrevista concedida no dia 23/08/2010.

máquinas. Quem não se enquadrar é considerado incapaz e desligado do emprego (R B).

Certamente o tipo de ação político-pedagógica da PO, fundamentada na desfetichização do processo produtivo, não entraria na lista de projetos sociais financiados pela Fundação Bosch, grande parceira da FEAC.

A PO e as CEB também se destacaram no apoio ativo às greves do final dos anos de 1970, através da criação de um fundo de greve, uma ajuda material às famílias de trabalhadores demitidos devido a atividades sindicais ou de oposição sindical. No campo pedagógico, destacou-se a formação política junto aos grupos de base, instruídos sobre as leis trabalhistas, direitos dos trabalhadores, estrutura sindical e história do movimento operário. No início dos anos de 1980, a PO organizou uma chapa da oposição sindical metalúrgica, que desde 1978 passou a disputar as eleições sindicais. Em 1984, esse trabalho acabou resultando na vitória da Oposição Sindical, que se tornou direção do Sindicato dos Metalúrgicos de Campinas e Região (TANGERINO, 1998, p. 38).

O início dos anos de 1980 foi marcado pela reação da Igreja tradicional, que procurou controlar a formação de base, acusando militantes como Pe. Ferraro e Benedetti de ministrarem cursos marxistas. A Comissão de Vilas Planejadas foi acusada de exercer um papel de “coordenação pastoral paralela”. A partir do novo Código de Direito Canônico, de 1983, as chamadas “áreas experimentais pastorais” começaram a ser enquadradas no modelo tradicional de paróquia (TANGERINO, 1998, p. 40).

Outro fator influenciaria o papel da Igreja popular, somando-se ao avanço conservador a reorganização político-partidária, deslocando os esforços dos militantes para a construção do Partido dos trabalhadores (PT), o que ampliaria seu espaço de atuação para além do envolvimento com os movimentos populares e sindicatos. Segundo Irmã Genô, havia uma fragilidade nesse processo, já que “muitas lideranças ao se tornarem quadros do PT, ocupando cargos administrativos, não deram retorno à PO, o que contribuiu para o seu enfraquecimento” (cf. TANGERINO, 1998, p. 40).

Articulando-se com a extinção da Comissão de Vilas, um novo modelo foi sendo instituído, o Planejamento Participativo, fundamentado na paroquialização das CEB, acabando com o caráter crítico e transformador das pastorais populares, substituindo-se o conflito por um “consenso dissimulador dos conflitos”.

A partir dos anos de 1980 ocorreu um refluxo da orientação da Igreja Católica que se voltava à participação política e o “compromisso com os pobres”, através da atuação das CEB. Tanto o Vaticano, na figura de João Paulo II, quanto o CELAM (Conselho Episcopal Latino-Americano) e CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), passaram a orientar a Igreja Católica brasileira a um retorno à “espiritualidade”, privilegiando os temas individuais,

desvincilhando-se das questões explicitamente políticas (SANT'ANNA, 2005, p. 256).

Ainda nos de 1960, um movimento interno ao catolicismo, originário dos Estados Unidos, havia penetrado no Brasil, inicialmente no Estado de São Paulo, sendo Campinas a primeira cidade a desenvolver suas atividades. A Renovação Carismática Católica (RCC) surgiu na América Latina como um contraponto à Teologia da Libertação⁶³, expressão filosófica presente nos fundamentos das CEB e da PO, caracterizada pela exigência ética radical de transformação de uma sociedade desigual em uma sociedade fraterna e igualitária (TANGERINO, 1998, p. 47). Como veremos, por trás desse avanço conservador da Igreja católica estão importantes intelectuais ligados à FEAC.

A ação do Vaticano impunha à Igreja católica um novo tipo de relação com os subalternos. A Igreja precisaria descobrir um formato de atuação política que mantivesse sua posição de prestígio junto aos excluídos, e que ao mesmo tempo apresentasse um projeto de atuação que acabasse com os conflitos e contradições inerentes ao modelo societário capitalista, assegurando sua hegemonia através do consenso. Segundo Sant'Anna:

Por intermédio da valorização da noção de “inclusão social” estimula-se vivamente a ideia/prática de que, muito mais importante do que a denúncia de um modelo comprometido com a exploração, a qual poderia ter um potencial de estímulo à contra-hegemonia, seria a constituição de ações voltadas para a conquista desses mesmos contingentes sociais. Assim, é maciçamente enfatizada, ideológica e, pois, politicamente, a ideia segundo a qual *todos* podem fazer parte da mesma sociedade, independentemente de sua posição, dado que podem efetivamente estar incluídos, quer seja por meio do pertencimento a associações voltadas para reivindicações setoriais e específicas, do atendimento a demandas que não violem os princípios definidores, na raiz, do projeto societário, ou, ainda, da valorização da ideia de que existe, por mais que os poucos e rebeldes críticos procurem negar, um interesse comum capaz de, estimulando o sentido de doação dos mais bem posicionados na escala social, traduzir seus interesses em um mesmo caminho dos daqueles não tão bem agraciados assim. Portanto, colocada em prática a ideia de que a “inclusão social” deve ser perseguida e construída, ter-se-ia a curiosa eliminação da possibilidade de real emancipação de determinadas classes sociais, posto que, mais do que sua existência ameaçadora, o que se observaria seria, isto sim, propostas e ações destinadas a abrigar dominantes e dominados, exploradores e explorados, patrões e empregados, homens e mulheres, brancos e negros, “normais” e “deficientes”, enfim, “incluídos” e não emancipados (SANT'ANNA, 2005, p. 262).

⁶³ De acordo com Tangerino, “[...] a Teologia da Libertação representa para a Igreja popular não só uma reflexão que brota das condições históricas, econômicas e sociais das maiorias empobrecidas do nosso continente, mas sendo motivada pela fé e calcada em práticas religiosas diferenciadas, impulsiona novas práticas político-sociais [...]” (TANGERINO, 1998, p. 47).

Por meio das ações da RCC, a Igreja conseguiu atingir um público privilegiado sócio economicamente, as camadas médias. Destacou-se a busca pela salvação individual, tendo por base um rígido controle moral, incentivando-se a participação política através de doações materiais e espirituais. Ao realizar a articulação com as camadas dominantes, a Igreja procurava forjar lideranças solidárias e fraternas, defensoras de suas comunidades, sob a égide da chamada “responsabilidade social”, importante instrumento para a contenção das ameaças à ordem.

A intelectualidade ligada à FEAC transitou pelos anos de 1964 contando com o prestígio dos governos militares, que procuravam conter de forma “seletiva” o “bloco histórico” nacional desenvolvimentista que havia se estruturado, caracterizado pela emergência de movimentos populares e sindicais, cuja prática educativa buscava orientar o processo de transformação consciente da sociedade.

Da ação seletiva dos militares, articulando-se força e consenso, emergiram diferentes intelectuais da “nova” estratégia político-pedagógica do “Estado educador”, buscando a integração social das camadas subalternas por meio de um “novo” padrão de sociabilidade. Assim, a FEAC se tornou um dos intelectuais da nova ordem imposta pelo capital monopólico internacional, inspirando-se no modelo comunitário norte-americano.

Desenvolvendo projetos sociais nos bairros periféricos de Campinas, desde os anos de 1960, a FEAC foi pioneira na construção das ações do “terceiro setor” no Brasil, atuando nos espaços em que diferentes projetos de cultura e educação popular procuravam organizar os subalternos para a transformação social. O caráter preventivo de suas ações a aproximou do poder público, tornando-se um instrumento de hegemonia na contenção dos conflitos sociais, colaborando para a superação da crise de hegemonia do capital.

Seu conteúdo pedagógico se alinhou às diretrizes neoliberais da educação, fundamentadas na pedagogia do “aprender a aprender”, além de se tornar um instrumento de aplicação da reforma gerencial escolar, através do “Compromisso Campinas pela Educação”.

Um pressuposto acompanha nossa análise, a constatação do que Dagnino (2002) denominou de “confluência perversa”, marcando o processo de redemocratização no Brasil. Por um lado, o projeto democrático-participativo busca a construção de espaços públicos de participação decisória. Por outro, o neoliberalismo se apropria de conceitos caros aos movimentos populares, tais como cidadania, autonomia e participação, instrumentalizando-os por meio de políticas de transferência das responsabilidades governamentais à sociedade civil, sem mudanças institucionais que ampliem a participação política dos subalternos.

Não é outra a “encruzilhada” em que se encontra o Centro de Educação e Assessoria Popular (CEDAP), organização popular cuja trajetória foi tensionada pelo processo de emergência do “terceiro setor”. A defesa de “no-

vos pactos sociais”, que entendemos caracterizar a segunda fase de seus projetos, a partir da década de 1990, aproxima a sua práxis do campo de ação estratégica do “terceiro setor”, no qual, sem constrangimentos, atua a FEAC. O CEDAP traz em sua gênese o caráter organizativo da classe trabalhadora, articulando-se a diferentes organizações populares que de maneira contra-hegemônica atuaram no contexto dos anos de 1980. Caracterizou-se neste período pelo contraponto aos projetos assistencialistas que marcam as ações do “terceiro setor”, buscando através da educação popular a elevação das camadas subalternas ao status de dirigentes no processo de transformação da estrutura capitalista.

No entanto, os anos de 1990 marcaram profundamente essa organização, iniciando-se um processo de reorganização que alterou sua estratégia de transformação social. Certamente, o CEDAP nos oferece elementos importantes para a compreensão da prática da educação popular no Brasil, sobretudo no que se refere à fase de atuação na década de 1980, cuja inspiração na prática da educação popular desenvolvida no contexto da revolução nicaraguense mereceria uma exposição mais cuidadosa⁶⁴, o que não é a proposta da presente exposição, cujo foco é o “terceiro setor”.

A seguir, destacaremos a prática político-pedagógica daquela que é certamente uma entidade síntese da atuação do “terceiro setor” no processo de reforma neoliberal do Estado brasileiro, sobretudo no âmbito das reformas educacionais, a FEAC. Sua atuação há mais de 50 anos no âmbito do comunismo nos possibilita observação da emergência e aperfeiçoamento do campo de ação estratégica do “terceiro setor” no Brasil, tornando-se, no contexto das reformas neoliberais do Estado e da educação, pioneira no campo da educação corporativa.

4.3. A Federação das Entidades Assistenciais de Campinas (FEAC)

Segundo José Pedro Martins, no contexto conturbado dos anos de 1960: “[...] era cada vez mais urgente uma iniciativa destinada a reunir e coordenar os diversos trabalhos sociais já realizados em Campinas por grupos comunitários, Igrejas, instituições benéficas e outros seguimentos” (MARTINS, J., 2004, p. 71). Martins é pragmático, uma vez que tais seguimentos representariam uma “duplicação e desperdício de esforços”, a FEAC viria a cumprir um papel aglutinador, organizando e tornando mais “eficazes” suas iniciativas.

O pragmatismo acima destacado tem acompanhado a história da FEAC. A “eficiência” no desenvolvimento dos projetos desenvolvidos por suas filiadas, a capacitação para arrecadação de fundos para projetos e parcerias, assim como o repasse de recursos próprios, fazem desta federação de

⁶⁴ O leitor poderá aprofundar os conhecimentos sobre a prática político-pedagógica do CEDAP no capítulo 4 de nossa dissertação de mestrado (LIMA, 2012).

ONGs uma espécie de “Banco do ‘terceiro setor’”⁶⁵, prestando assessoria técnica e “credibilidade” a diferentes projetos. Atualmente, a FEAC tem se destacado na área da educação através do “Compromisso Todos pela educação”, sendo uma de suas principais idealizadoras.

Apresentaremos inicialmente a gênese e consolidação da FEAC, destacando sua atuação no contexto do regime militar, emergindo no processo de redemocratização dos anos de 1980 como aparelho de hegemonia do setor civil-empresarial na organização do campo de ação estratégica do “terceiro setor”. Em seguida, apresentaremos as implicações político-pedagógicas de seus projetos no contexto das reformas neoliberais no âmbito da educação, destacando seu protagonismo no “Compromisso Todos pela Educação”.

O passo inicial em direção à criação da FEAC foi realizado em 16 de outubro de 1958, com a criação da Fundação Odila e Lafayette Álvaro. O casal era filho de cafeicultores da cidade de Campinas. Lafayette era proprietário de grande extensão de terras que originalmente pertenceram ao Engenho do Mato Dentro, que havia se destacado na produção de café no século XIX. Lafayette Álvaro foi prefeito de Campinas no início dos anos de 1940, nomeado à época do Estado Novo, período em que as eleições haviam sido suspensas (MARTINS, J., 2004, p. 70).

Martins destaca a importância da articulação entre Eduardo de Barros Pimentel e Darcy Paz de Pádua, este último, professor da Faculdade de Serviço Social e integrante do *Lions Club*⁶⁶. Pimentel era diretor da Bendix do Brasil e da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) e ao mudar-se para Campinas ao final da década de 1950, tornou-se presidente da Comissão de Serviços à Comunidade do *Rotary Club* de Campinas-Norte. Em São Paulo, Pimentel dedicou-se ao fortalecimento da Federação de Obras Sociais (FOS), tornando-se um dos principais dirigentes das organizações vinculadas ao *Rotary Club* (FEAC, 2005, p. 21).

Pimentel articulou-se a núcleos rotarianos de diversos países, no intuito de conhecer projetos sociais e alternativas de trabalho comunitário, fundamentando-se em dois modelos de promoção social praticados nos Estados Unidos: O *United Fund* (Fundo Unido) e o *Community Guest* (Comunidade Convivida). Martins assim descreve a metodologia do modelo comunitário norte-americano:

Por meio do Fundo Unido, os moradores de determinada cidade dos Estados Unidos contribuíam anualmente com recursos destinados aos trabalhos de assistência social. Reunidos nesse fundo, os recursos eram repassados às entidades com projetos habilitados a receber verbas. O sistema possibilitava a destinação de recursos para projetos prioritários,

⁶⁵ Esta expressão foi cunhada a partir do diálogo como o educador social Rone Costa, com quem iniciamos os primeiros diálogos de nossa pesquisa de campo sobre a emergência do “terceiro setor” na RMC.

⁶⁶ O *Lions Clubs International* é uma associação fundada nos EUA, por Melvin Jones. Atualmente conta com a participação de 1,35 milhão de sócios, presentes em vários países do mundo (<http://www.lionsclubs.org/P0/about-lions/index.php> - Acesso em: 7 nov, 2010).

evitando o desperdício e a duplicação de esforços [...] Já a Comunidade Convidada era, essencialmente, uma reunião de profissionais e lideranças comunitárias na busca de orientação para um trabalho mais eficiente das entidades assistenciais (MARTINS, J., 2004, p. 72).

A proposta desse modelo consiste na “ação eficiente”, orientada por um núcleo experimentado em trabalhos comunitários, o que possibilitaria a otimização dos esforços e a captação de recursos.

Segundo Martins, o surto industrial das décadas anteriores foi determinante para a fundação da FEAC na década de 1960, destacando-se na região a presenças de grandes empresas “multinacionais”: “Mais do que recursos financeiros, as empresas de matriz estrangeira chegaram a Campinas e região com uma nova mentalidade em termos de ação social [...]” (MARTINS, J., 2005, p. 19).

Para Darcy Paz de Pádua, a “responsabilidade social corporativa”, conceito atualmente utilizado como referência às ações voluntárias realizadas pelo setor empresarial, foi um importante elemento para a formação do Fundo Unido que alavancou inicialmente a FEAC, destacando-se a participação das empresas Clark, Bendix e Singer, além do Curtume Cantúdio⁶⁷. A articulação do setor empresarial se evidenciou na formação da primeira diretoria definitiva da FEAC, eleita após o período de transição. A Presidência coube a Pimentel, a 1^a vice-Presidência foi ocupada por Darcy de Pádua, a 2^a vice Presidência ficaria a cargo de Jorge de La Torre, diretor gerente geral da *Equipamentos Clark S/A*. O comerciante Mario Cândido Pedroso ocupou o cargo de 1º Secretário, Antonio Orlando, sócio gerente da Indústria Vedatex Ltda. tornou-se o 2º Secretário e Gilberto Prado, sócio gerente de Prado Porto & Cia Ltda., ocupou o cargo de 2º Tesoureiro (*ibidem*, p. 37).

A estratégia de um fundo único para todas as entidades sociais era uma iniciativa pioneira à época. A FEAC destinaria às entidades que a ela se filiassem 20% a mais do que elas arrecadavam normalmente antes da filiação. A forma de arrecadação é apresentada por Pimentel:

A Federação procurará arrecadar de cada indústria, de cada comerciante ou de cada indivíduo o máximo que as suas respectivas condições permitem, desobrigando-os, através de propaganda junto à opinião pública, de qualquer outra contribuição para qualquer outra entidade assistencial, uma vez que eles já contribuem com o máximo de suas capacidades para a Federação, como se supõe. Além disso, será fornecido diploma para se fixar no quadro, dizendo que a indústria contribui para a Federação, ficando por isso dispensada de qualquer auxílio nesse setor.

⁶⁷ *Jornal Correio Popular*: História de independência e visão comunitária, Campinas, 18 de abril de 2004. (CMUHE047013). Dados do jornal destacam o crescimento da captação de recursos financeiros, de 2.000 contribuintes individuais em 1965, o número se elevou para 14.000 em 1968 e 20.000 em 1970. Essa modalidade predominaria até os anos de 1980, quando o Shopping Center Iguatemi se tornou o grande “parceiro financeiro e institucional” da FEAC.

Será fornecido aos contribuintes, indústria, comércio ou indivíduo, impresso apropriado para que qualquer entidade ou pessoa que vá pedir auxílio nessas fontes seja encaminhada, através desse impresso, à federação, para que esta faça então as pesquisas e estudos para eventualmente dar auxílio que a solicitante possa merecer (MARTINS, J., 2005, p. 40).

Muitas seriam as vantagens da adesão das empresas à FEAC, desde a ampliação das arrecadações, já que seria possível às empresas terem a certeza de que estão colaborando com entidades cuja credibilidade seria atestada. No que se refere aos deveres do Estado, a criação de uma Federação de Entidades e de um fundo único consolidariam amplo movimento comunitário, superando-se a tradicional dependência do Estado. O argumento da FEAC chama a atenção:

[...] se o Estado se dispuser, sozinho, a suprir todos as necessidades da assistência social, verificaremos que terá ele de lançar mão de impostos e taxas que irão recair em nós mesmos, como agravante de que a máquina burocrática, que será então necessária, absorverá uma parcela ponderável desses recursos. Cabe a nós esse dever social e é a maneira mais eficiente e mais barata de cumpirmos com esse dever (MARTINS, 2005, J., p. 40 – grifos do autor).

O pragmatismo é evidente, limitar os compromissos do Estado com o bem-estar social, garantindo a taxa de lucro das empresas, desoneradas da carga tributária necessária para a resolução dos problemas sociais causados, em grande medida, pela expansão industrial desordenada.

As primeiras experiências desenvolvidas nortearam as reuniões promovidas por Pimentel, articulando representantes de vários segmentos da sociedade. Os encontros eram realizados na Associação Comercial de Campinas (ACIC). Destacou-se neste período o Conselho das Entidades de Campinas, do qual participavam dirigentes de três *Rotary Clubs*⁶⁸, dois *Lions Clubs*, delegacia do Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (CIESP), ACIC, Clube dos Engenheiros e entidades de agrônomos etc., que totalizando 23 instituições, tornou-se o fórum de articulação que levaria à criação da FEAC⁶⁹.

Foi criado um Grupo de Trabalho do Conselho das Entidades, que teve como uma de suas tarefas a realização do levantamento das entidades li-

⁶⁸ O primeiro Rotary Club foi fundado na cidade de Chicago, EUA, em 1905 pelo advogado Paul Percy Harris e mais três homens de negócios, Gustav Loehr - engenheiro de minas, Hiran Shorey - alfaiate, Silvester Schiele - comerciante de carvão. A Associação Nacional de Rotary Clubs (*National Association of Rotary Clubs*) foi fundada em 1910 e em 1912 seu nome mudou para *Rotary International*, em função da admissão do primeiro Rotary Club fora dos Estados Unidos, em Winnipeg, Canadá (http://pt.wikipedia.org/wiki/Rotary_International). Acesso em: 19 nov. 2010).

⁶⁹ Durante os debates preliminares a federação foi chamada de Federação de Assistência Social, sendo também cogitadas as denominações de Associação de Entidades Assistenciais (AEAS), ou ainda, União das Entidades Assistenciais.

gadas ao trabalho social em Campinas. Constatou-se que havia à época 107 instituições sociais, sendo que 58 delas eram subvencionadas pelo município. A primeira reunião pública para a criação da FEAC foi realizada em 20 de janeiro de 1964, na sede da ACIC, sendo apresentados os objetivos gerais que a norteariam: integrar o trabalho social, articular e centralizar a arrecadação de fundos para as entidades e proporcionar-lhes orientação técnica e jurídica.

Pimentel foi então procurado por Lafayette Álvaro, que lhe propôs realizar a junção da Fundação Odila e Lafayette Álvaro⁷⁰. A única exigência seria a de que fossem mantidos na direção do Conselho provisório da Federação, mesmo que temporariamente, membros da direção composta no período de sua Fundação. As instalações da Federação foram recebidas pela Legião Brasileira de Assistência (LBA)⁷¹, presidida regionalmente por Pimentel. Martins destaca que: “Curiosamente, a partir de 3 de agosto de 1964, a FEAC passou a ocupar o espaço nobre da sede da LBA [...] enquanto a instituição hospedeira foi transferida para o porão” (MARTINS, J., 2004, p. 74).

Em 1966, ano da “profissionalização” de seus quadros, a FEAC marcou sua projeção internacional, destacando-se no encontro de assistência social realizado pela UNESCO, na Argentina, no mês de fevereiro, participando efetivamente do Serviço Social Voluntário Internacional. Em abril deste mesmo ano, foi realizada pela Federação a 1ª Semana do Voluntariado em Campinas, ocorrida entre os dias 25 e 29, com a participação de 176 pessoas. Dessa iniciativa nasceria o Centro de Treinamento do Voluntariado (CETREVO).

No momento do surgimento da FEAC não havia ainda nos governos estadual e municipal uma Secretaria de Promoção Social. As ações eram vinculadas de modo pulverizado às Secretarias da Justiça, da Saúde e da Agricultura. A mobilização em torno da FEAC impulsionaria a criação da Secretaria de Estado da Promoção Social, em nível Estadual, e a Secretaria de Governo e Assistência Social, no município de Campinas (MARTINS, J., 2005, p. 49).

Dentre os diferentes projetos articulados à FEAC, destacam-se as iniciativas do Pe. Haroldo Rahn, jesuíta norte-americano que entre os anos de 1952 e 1964 havia desenvolvido projetos com jovens marginalizados da região texana de *El Paso*, através do *Our Lady's Youth Center*. Pe. Haroldo havia chegado a Campinas em 1964, contando, no ano seguinte, com a colaboração de outro padre jesuíta norte-americano, Pe. Eduardo Dougherty. No ano de 1965, fundou em Campinas o Centro Presidente Kennedy, localizado no Bairro São Bernardo, desenvolvendo, entre outros projetos, cursos profissionali-

⁷⁰ Apesar do patrimônio já constituído, a fundação apenas funcionaria após a morte do casal (MARTINS, 2004, p. 73).

⁷¹ A LBA foi criada em 1942 por Darcy Vargas, esposa do então presidente Getúlio Vargas. Inicialmente, seu objetivo era ajudar as famílias de soldados enviados à Segunda Grande Guerra Mundial. Com o final da guerra, houve a ampliação de sua assistência a famílias carentes em geral. Após denúncias de desvio de verbas durante o governo Collor, a LBA foi extinta no primeiro dia do governo de Fernando Henrique Cardoso <http://pt.wikipedia.org/wiki/Leg%C3%A3o_Brasileira_de_Assist%C3%A3ncia>. Acesso em: 15 ago. 2011).

zantes para jovens de baixa renda (MARTINS, J., 2004, p. 77; idem, 2005, p. 74).

Pe. Haroldo também desenvolveu neste mesmo ano um projeto de Treinamento de Lideranças Cristãs (TLC). O projeto ganhou notoriedade no universo católico brasileiro, contando com a participação de 4 mil pessoas, expandindo-se regionalmente para Estados como Paraná, Minas Gerais e Bahia.

Ao final de 1965, Pe. Haroldo apresentou uma proposta à FEAC que consistia na utilização de uma área da Fazenda Vila Brandina para a realização de cursos, encontros e atividades de capacitação, destacando-se as atividades religiosas que dariam origem à Renovação Carismática Católica do Brasil, à Associação do Senhor Jesus e a Canção Nova, entre outros projetos (MARTINS, J., 2005, p. 77). Em 1978, Pe. Aroldo fundou o Instituto Padre Aroldo, atuando até os dias atuais no âmbito da recuperação, educação e prevenção ao uso de drogas.

Como destacamos, a RCC surgira como um contraponto à Teologia da Libertação, enfatizando a espiritualidade e a individualidade, em detrimento das transformações políticas coletivas. Também a “Democracia Cristã” se apresentava como suposta alternativa ao marxismo e ao individualismo/materialista capitalista, sendo considerada uma “Terceira Via”, ganhando destaque entre seus principais ideólogos o filósofo francês Jacques Maritain (ibidem, p. 21).

Em 1951, Maritain havia publicado a obra *O homem e o Estado*, num contexto marcado pela emergência do nazismo e do fascismo na Europa e os desdobramentos internacionais da Revolução Russa, culminando com a Segunda Guerra Mundial. A partir de sua experiência histórica, o autor caracterizou tais formas de governo como expressões do que denominou de “Estado Totalitário”, uma forma de “desenraizamento da nação de sua ordem natural”:

Desenraizada de sua ordem essencial, perdeu, portanto, a Nação seus limites próprios no curso de um desenvolvimento antinatural e tornou-se uma divindade terrena cujo egocentrismo é sagrado, servindo-se do poder político para subverter toda ordem estável entre os povos. Quando se identifica com a Nação, ou mesmo com a Raça, e quando a febre dos instintos telúricos invade seu próprio sangue, o Estado vê exacerbar-se-lhe a vontade de poder, pretendendo impor pela coação legal o suposto tipo e gênio da Nação. Transforma-se assim em um Estado cultural, ideológico, cesáreo-papista e totalitário. Ao mesmo tempo, esse Estado Totalitário vem a degenerar, ao poder o sentido da ordem objetiva, da justiça e da lei, derivando para o que é peculiar às realizações das comunidades tribais ou feudais. Os laços universais e objetivos da lei e a relação específica entre a pessoa individual e o corpo político são assim substituídos por laços pessoais derivados do sangue, ou de um compromisso particular de homem para o homem, ou do homem para o clã, o partido ou o chefe (MARITAIN, 1966, p. 15).

Para Maritain, parte do equívoco que causou a emergência dos “Estados Totalitários” está na incompreensão do conceito de “Nação”, conceito que deve ser superado pelo de “sociedade política” ou “corpo político”:

Como toda e qualquer outra comunidade, a Nação é “acéfala”: possui elites e centros de influência, mas não uma cabeça ou autoridade dirigente; possui estruturas, mas não uma forma racional ou uma organização jurídica, possui paixões e sonhos, mas não um bem comum; possui uma solidariedade entre seus membros, fidelidade, honra, mas não uma amizade cívica; possui modos de ser e costumes, mas não normas formais ou uma ordem própria. A Nação não apela para a liberdade e a responsabilidade da consciência pessoal, limita-se a infundir em pessoas humanas uma segunda natureza. É um padrão geral no domínio da vida privada, mas ignora qualquer princípio de ordem pública. Eis o motivo pelo qual, na realidade, o grupo nacional não se pode transformar por si mesmo em uma sociedade política (MARITAIN, 1996, p. 14).

Nos Estados “Totalitários”, os laços entre a “pessoa individual” e o “corpo político” não se concretizaram em uma sociedade política, permanecendo no âmbito da comunidade nacional. Trata-se, por outro lado, de apresentar-se como forma lógica que substitui à vida social confusa, na qual as funções políticas e as atividades comunitárias em princípio se interpenetram.

Durante a Segunda Guerra Mundial, Maritain deslocou-se para os EUA, pois sua esposa Raissa e a cunhada Vera eram judias, sofrendo os efeitos da perseguição nazista. Tornou-se representante da França junto à Santa Sé, entre os anos de 1944-1947, destacando-se também sua participação na UNESCO, chegando a presidir a sua Conferência Geral, no ano de 1947. Para Maritain, os EUA são uma “Nação Multinacional”:

A Nação não se torna um Estado. É o Estado que provoca o nascimento da Nação. Essa a razão porque uma *Federação de Estados* multinacional, como os Estados Unidos, é ao mesmo tempo uma *Nação* multinacional. Um autêntico princípio das nacionalidades poderia ser formulado da seguinte maneira: o corpo político deveria desenvolver, não só seu próprio dinamismo moral, mas também respeito pelas liberdades humanas, a tal ponto que as comunidades nacionais, que estão contidas em seu seio, veriam, ao mesmo tempo, os seus direitos naturais plenamente reconhecidos e tenderiam espontaneamente a fundir-se em uma só Comunidade Nacional de mais alta categoria e de maior complexidade (MARITAIN, 1966, p. 16).

O corpo político ou a sociedade política constitui-se no “todo”, do qual o Estado é a parte principal. A Justiça e a Amizade seriam elementos fundamentais desse corpo, aproximando-o de uma verdadeira “comunhão humana”, livremente realizada. Existe uma funcionalidade e organicidade social na

qual o “homem todo” se constitui numa parte do “todo” que é a “sociedade política”, resultando numa força vital “biológica”.

Podemos enxergar nas teses de Maritain a defesa de uma sólida ramificação de comunidades hierarquicamente estabelecidas, que integram o “corpo político” sem se limitarem ao Estado, apesar de terem neste a “autoridade suprema”:

Mas o corpo político também contém, em sua unidade superior, as unidades domésticas, isto é, as famílias, cujos direitos e liberdades essenciais lhe procedem, bem como um grande número de outras sociedades particulares que procedem da livre iniciativa dos cidadãos e deveriam ser tão autônomas quanto possível. Eis porque o elemento “pluralístico” é inerente a toda sociedade verdadeiramente política. A vida familiar, econômica e cultural, educativa e religiosa, tem tanta importância para a própria existência e prosperidade do corpo político como a própria vida política [...] Visto como, na sociedade política, a autoridade vem de baixo, através do povo, é lógico que todo dinamismo da autoridade no corpo político deve ser constituído por autoridades particulares e parciais, sobrepondo-se umas às outras, até chegar à autoridade suprema do Estado (*ibidem*, p. 18-19).

A “boa vida humana da multidão” seria o elemento comum ao “todo” e as “partes”, sendo que a “integração sociológica” corresponderia ao bem comum, cívico e moral, aperfeiçoando a vida e a liberdade de cada pessoa. Assim, a maior preocupação das sociedades democráticas é defenderem-se das ameaças de “expansão totalitária do mundo”.

Para tanto, é necessário desenvolver a justiça social e melhorar a organização econômica do mundo, o que pode “inevitavelmente” levar à necessidade de que demasiadas funções da vida social sejam dirigidas pelo Estado, de “cima para baixo”. Esse é um risco que se deve correr até que a noção de Estado não tenha sido reformulada em conformidade com os “verdadeiros e autênticos princípios democráticos”: “[...] e enquanto o corpo político não tiver renovado suas próprias estruturas e a sua consciência, de maneira que o povo se prepare de modo mais efetivo para o exercício da liberdade e o Estado venha a ser um real instrumento para o bem comum de todos” (*ibidem*, p. 25).

Devemos nos recordar de que as teses de Maritain foram defendidas pouco mais de uma década antes das sangrentas ditaduras militares que assolararam a América Latina. Aliás, como observamos, Hayek e os neoliberais legitimaram as ditaduras latino-americanas, chegando a afirmar que a suspensão da democracia transforma-se em um requisito essencial para o restabelecimento da ordem quando o direito à propriedade privada é questionado. Nestes momentos, cabe a um determinado grupo assumir a responsabilidade histórica de “velar pelo bom funcionamento da ordem” (HAYEK apud GENTILI, 1998, p. 58).

No campo econômico as teses de “integração social” de Maritain são bastante persuasivas. Para este autor, a palavra “socialização”, se corretamente compreendida, deveria ter conotações personalistas e pluralistas. Vejamos a aplicação dessa tese a uma empresa:

[...] a associação numa determinada empresa se estende não apenas ao capital invertido, mas também aos operários e aos patrões, de modo a tornar todas as pessoas e os vários grupos, nela implicados, de certa forma participantes da copropriedade e da coadministração. Este processo não é um ataque contra a propriedade privada, mas sim uma ampliação da mesma. Depende da procura da iniciativa livre para novas modalidades e ajustamentos econômicos, que serão um dia sancionados por lei na medida do seu êxito prático (MARITAIN, 1966, p. 28).

Segundo a argumentação de Maritain, o processo de associação deriva do desenvolvimento natural do sistema de livre concorrência, expressando o fato de que a “consciência comum” se convenceu da função social da propriedade privada e da necessidade de dar formas orgânicas e institucionais à “lei de uso comum”.

Ao Estado caberia iniciar e apoiar projetos dirigidos não por ele, nem pelo centro administrativo do país, mas pela localidade de atuação das empresas privadas coordenadas umas às outras e pelas várias comunidades do próprio povo interessado, sob a “superintendência de administradores independentes e responsáveis”. Como a FEAC, por exemplo.

Dessa maneira, o Estado realizaria a descentralização e a “desestatização” da vida social, concretizando um novo regime personalista e pluralista. Maritain assim vislumbra a concretização desse processo:

O último passo seria dado, em tal novo regime, quando o estímulo pelo Estado já não fosse mais necessário e quando as formas orgânicas da atividade social e econômica, mesmo as mais amplas e mais compreensivas, partissem da base, isto é, da livre iniciativa e da mútua tensão entre os grupos particulares, as comunidades de trabalho as cooperativas, as uniões, as associações, os corpos federados de produtores e consumidores, dispostos em ordem hierárquica e institucionalmente reconhecidos. Realizar-se-ia então uma estrutura definitivamente personalista e pluralista da vida social, na qual se desenvolveriam novos tipos sociais de propriedades e de empresa privada. O Estado deixaria assim aos múltiplos órgãos do corpo social a iniciativa e administração autônoma de todas as atividades que por natureza lhes pertencem. Sua única prerrogativa a esse respeito, seria a sua autêntica prerrogativa de árbitro e superintendente máximo, regulando essas atividades espontâneas e autônomas sob o ponto de vista superior do bem comum (MARITAIN, 1966, p. 29-30).

Essa seria a forma de um “corpo político pluralisticamente organizado”, órgão superior das livres realizações de instituições nascidas da “liberdade” - baseadas nas “leis naturais” da concorrência -, correspondendo a estruturas básicas de uma sociedade “integralmente justa”. A democracia burguesa seria a única forma de se alcançar uma “racionalização moral” da política, a única “racionalização autêntica” – de tipo moral – da vida política. Esse fundamento, no entanto, revela apenas a introdução de uma sofisticada estratégia de integração social, baseada na “participação ativa” do “povo”, única forma de contenção das “vontades individuais”. É em Alexis de Tocqueville⁷² que Maritain se fundamenta:

“Não devemos esquecer”, dizia Tocqueville, “que é particularmente perigoso escravizar os homens nos menores detalhes da vida. De mim me inclino a crer que a liberdade é menos necessária nas grandes coisas do que nas pequenas, se for possível estar seguro de umas sem possuir as outras. A sujeição nos negócios de pequena monta aparece cada dia e é sentida, indiscriminadamente, por toda a comunidade. Não leva os homens à resistência, mas se atravessa em seu caminho a cada esquina, até que os força a renunciar ao exercício de sua vontade [...] (ibidem, p. 70-71).

A partir desse pressuposto tocquevilliano, Maritain nos apresenta duas conclusões:

[...] segundo o princípio pluralístico, tudo aquilo que, no corpo político, puder ser feito por órgãos particulares ou sociedades de grau inferior ao Estado e nascidas da livre iniciativa do povo, *deveria* ser realizado por esses órgãos ou sociedades particulares [...] a energia vital deveria indefinidamente proceder do povo, dentro do corpo político [...] Significa isso que, na base de tudo, em um nível muito mais profundo que o dos partidos políticos, o interesse e a iniciativa do povo em assuntos cívicos deverão começar por um despertar da consciência comum nas menores comunidades locais e aí permanecer constantemente em ação (ibidem, p. 71-72).

Tais ações corresponderiam ao que Maritain chama de “meios de edificação orgânica”, “correntes de alta potência e virtualidade poderosa” para a manutenção do “corpo político”. A contenção dos riscos de instabilidade social se daria por meio da integração dos indivíduos ao conformismo ativo das comunidades, fundamentado em saídas corporativas que não universalizam as conquistas sociais, não afetando as estruturas do sistema de reprodução do ca-

⁷² Alexis de Tocqueville via a democracia como um mal inevitável já que a busca pela igualdade poderia acabar com a liberdade. O associativismo seria a saída, levando os indivíduos a inserirem-se de forma ativa, suprimindo as iniciativas individuais que pudessem fugir ao controle social e levar ao “despotismo”. O modelo ideal de democracia seria a dos EUA (MONTAÑO, 2007; NEVES, 2005; MARTINS & GROOPPO, 2010). Mais adiante analisaremos a pertinência desse autor para a análise do “terceiro setor”.

pital. A suposta saída ética e moral que caracteriza o “bem comum”, presente na “multidão”, justificando a centralidade das iniciativas privadas, revela-se, assim, um sofisticado instrumento de integração e sedimentação social, instrumentalizando as iniciativas políticas transformadoras realizadas pelas camadas sociais subalternas.

Concluímos que a prática social da FEAC se identifica com os pressupostos da Democracia Cristã de Jacques Maritain acima apresentados. A Federação se apresenta como “administrador independente e responsável” para atuar junto aos diferentes projetos comunitários. Torna-se “credora” das iniciativas, estimulando a “descentralização administrativa” e a diminuição das responsabilidades do Estado no que se refere à questão social, o que significa otimizar a participação empresarial, de maneira a desonerar as empresas de encargos e impostos para a manutenção dos serviços públicos. Ao voltarmos o olhar para o contexto atual, constatamos que as estratégias desenvolvidas pela FEAC, fundamentadas no modelo norte-americano de integração social defendido por Tocqueville e Maritain, não se alterou no decorrer de mais de quarenta anos atuação.

Durante o regime militar, a FEAC destacou-se como importante instrumento de manutenção da “estabilidade social”, atuando nas fissuras causadas pelo processo contraditório do crescimento urbano industrial. A partir do processo de “redemocratização”, sua atuação continuou fundamentada nos pressupostos que nortearam a sua fundação, avançando até os dias atuais no processo de desconstrução do Estado, sobretudo, no que se refere aos serviços públicos, transferindo às “comunidades” responsabilidades que antes eram tratadas como “direitos” universais de responsabilidade fundamentalmente do Estado, tornando-se funcional ao processo de Reforma neoliberal do Estado e da educação.

A FEAC também se destaca no âmbito das relações entre o capital e o trabalho atuando na preparação do “protagonismo juvenil” e a inserção dos jovens no mercado de trabalho. Enquanto Hebert de Souza (Betinho) popularizava as iniciativas do “voluntariado”, por meio do movimento nacional de *Ação pela Cidadania Contra a Fome, a Miséria e Pela Vida*, iniciado no ano de 1993, em Campinas a FEAC desenvolvia a campanha “Dê trabalho, demita a fome”, em parceria com as Secretarias Municipais de Promoção Social e de Ação Regional (MARTINS, J., 2005, p. 183).

O objetivo da campanha era preparar os indivíduos para a “inserção no mercado de trabalho”, “envolver toda a comunidade local – associações de classes e moradores, comitês, creches, empresas, escolas, entidades religiosas, hospitais, sindicatos e outros – em ações de combate à fome e à miséria, com ênfase na criação de empregos” (*ibidem*, p. 184).

Destacou-se o Projeto de Orientação Profissional e Integração do Adolescente ao Mercado de Trabalho, cujo objetivo era:

[...] o estabelecimento de um processo gradativo de orientação profissional que garantisse ao adolescente: orientação profissional, educação formal e subsistência [...] Estimular as empresas ao estabelecimento de parcerias que visassem a abertura de campo de aprendizagem e/ou ocupação para o adolescente, estabelecer processo de discussão com entidades sociais visando a organização e integração das ações voltadas à profissionalização no município; estimular o CMDCA à elaboração de Resolução votada para o trabalho e a profissionalização de forma a garantir uma adequação da legislação federal vigente às necessidades e características do município de Campinas (MARTINS, J., 2005, p. 184).

No dia 14 de junho, de 1994, foi realizado o 1º Encontro Município/Empresa/Comunidade, promovido pela Prefeitura de Campinas, defendendo a articulação entre o “primeiro, segundo e terceiro setor” para a “inclusão social”, momento em que foi discutida a implementação do projeto. Dentre outras ações, destacaram-se as seguintes propostas: a) Convênio entre a Fundação Bezerra de Menezes e a CBIA visando à capacitação profissional; b) A Fundação Educar DPaschoal propôs por sua vez um prêmio-estímulo às empresas para a absorção de adolescentes; c) Estudo pela Procuradoria do Trabalho visando o convênio entre entidades, empresas, sistema S etc., sobre a supervisão do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente (CMDCA), visando à inserção do jovem no mercado de trabalho (*ibidem*).

Assim, a educação para o voluntariado, o empreendedorismo e a empregabilidade constituem o eixo da ação educativa da FEAC. A relação com a educação se estreita conforme vemos o avanço das políticas neoliberais da educação no Brasil, nos anos de 1990, proporcionando à FEAC, para além das ações pedagógicas de cunho político-ideológico, um importante espaço de atuação identificado com o novo modelo de gestão empresarial dos serviços públicos.

Passaremos a seguir à descrição da estratégia político pedagógica da FEAC a partir dos anos de 1990, evidenciando sua fundamentação nas novas diretrizes educacionais que se tornaram hegemônicas, sobretudo, a partir da Conferência Internacional de Educação Para Todos, realizada na Tailândia, sintetizadas no Relatório Jacques Delors da UNESCO e sua pedagogia do “aprender a aprender”. Tal estratégia terá sua expressão mais elaborada no “Compromisso Campinas Pela Educação”, do qual, como veremos, a FEAC foi mais uma vez pioneira.

4.4. Do “aprender a aprender” à pedagogia corporativa: fundamentos político-pedagógicos da FEAC

Já na década de 1990, a partir dos desdobramentos da Constituição Federal de 1988, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei 8.069). Por meio de sua regulamentação, foi criado em Campinas

o Conselho Municipal da Criança e do Adolescente (CMDCA), no ano de 1994. Delineavam-se nesse momento alguns dos importantes elementos que levariam à articulação de amplos setores da sociedade em torno de um projeto de educação para a cidade de Campinas. Entre outros, destacaram-se nas discussões que antecederam a promulgação do ECA o Jurista Edson Sêda e o empresário Luis Norberto Pascoal, criador da Fundação Educar DPaschoal, no ano de 1989.

Sêda trabalhou na FUNABEM, tornando-se posteriormente consultor do UNICEF e, em 1996, Consultor da “Aliança de Campinas pela Educação”, criada neste mesmo ano por iniciativa da FEAC. Pascoal, por sua vez, havia ocupado a presidência da FEAC, no período de 1987-1988, o que é destacado por Martins como um fator que influenciaria o desenvolvimento dos projetos educacionais da Federação (MARTINS, J. P. 2005, p. 165).

A grande motivação da FEAC veio de Minas Gerais, através da experiência desenvolvida por Antonio Carlos Gomes da Costa, por meio do “Pacto de Minas pela Educação⁷³”. A partir de seu contato com a FEAC foi elaborado o documento *Juventude, Estado e Sociedade no Brasil – na Ante-Sala do ano 2000*. Justificando a necessidade de investimentos em educação, Gomes da Costa assinalava o seguinte cenário:

- 1) Impressionantes avanços tecnológicos; 2) Novas modalidades de organização do trabalho; 3) Emergência da economia do conhecimento; 4) Prevalência da qualificação do capital humano sobre outros fatores produtivos de bens e serviços; 5) Surgimento de um mercado global de capitais; 6) Surgimento e expansão dos blocos econômicos supranacionais (cf. MARTINS, J., 2005, p. 207).

A partir dessa caracterização, Costa propunha o envolvimento integral das comunidades em um projeto de “fomento da educação”, fundamentado no princípio de “Educação de qualidade para todos”: “[...] no quadro de uma ordem econômica cada vez mais exigente em termos de produtividade, qualidade e competitividade de uma ordem ético-política cada vez mais “sedenta” de justiça e equidade [...]” (ibidem – grifo nosso).

Entre os dias 06 e 07 de outubro de 1996, a FEAC realizou o Seminário Educação para a Vida, sob a coordenação geral de Gomes da Costa, contando com a participação de vários setores da sociedade campineira. A dinâmica do encontro consistiu na divisão dos participantes em grupos, sendo-lhes apresentando o seguinte questionário: “Por que fazer um pacto pela Educação em Campinas? Quais os problemas que nos levam a fazer um pacto pela edu-

⁷³ Como vimos anteriormente, a reforma educacional em Minas Gerais é destacada por Guiomar Namo de Mello como um verdadeiro “milagre” no campo da educação. A experiência mineira foi apresentada no Volume II dos cadernos do MEC publicados pela série *Inovações*, no ano de 1993, com o título *Promoção da autonomia escolar em Minas Gerais*. O texto descreve as práticas de gestão escolar desenvolvidas em Minas Gerais, evidenciando a semelhança entre as reformas implementadas por Antônio Carlos Gomes da Costa e as teses defendidas por Mello.

cação em Campinas?”. Após serem apresentadas, as questões deveriam ser respondidas e entregues aos relatores dos grupos.

Além dessa dinâmica, foram apresentadas as conferências de Gomes da Costa, do jornalista Demóstenes Romano, também representante do Pacto de Minas pela Educação, Arabela Rota Estrela, representante do UNICEF em Brasília, Rosever Pavan, representando a CUT e, por fim, Barjas Negri, representando o MEC (*ibidem*, p. 211).

A partir desse seminário, foi organizada a “Aliança de Campinas pela Educação” sobre o lema “Campinas pela Educação – Todo Mundo na Escola”, tendo por palavras-chave: Ingresso, Regresso, Permanência e Sucesso (IRPS) da Criança na Escola (*ibidem*, p. 212).

No ano de 1999, foi iniciado o Programa Qualidade na Escola (PQE), uma parceria entre a Fundação FEAC, Instituto Qualidade no Ensino (IQE), da Câmara Americana de Comércio, além de empresas da região metropolitana de Campinas. O programa contou ainda com o financiamento da *Inter American Foundation* (IAF), vinculada ao Senado dos EUA. O objetivo era capacitar professores que atuavam nas séries iniciais (1^a a 4^a séries) do ensino fundamental, reforçando o ensino de Português e Matemática.

O PQE concentrou-se na capacitação dos professores, desenvolvendo atividades semanais, com um período de duração de 1 hora e 40 minutos, oferecendo inclusive subsídio financeiro aos frequentadores. Nas cinco escolas da rede pública estadual, escolhidas como escolas-piloto⁷⁴ para o ciclo de quatro anos, foram desenvolvidas, ainda, atividades como projetos de leitura, salas de informática, Clube da árvore e “melhoria na infraestrutura das unidades escolares”, realizada, entre outros, através do projeto “Amigos da Escola⁷⁵” (*ibidem* p. 219).

Concluído o ciclo de quatro anos proposto pelo PQE, iniciou-se uma nova parceria por meio do Programa “Letra e Vida” do governo do Estado São Paulo, voltado à capacitação de professores alfabetizadores. Além de projetos como “Ame a Vida Sem Drogas”, desenvolvido desde 1998, consistindo na capacitação de professores, formação de grupos de prevenção a drogas nas escolas e oficinas a alunos de escolas e entidades sociais (capoeira, *ballet*, teatro de mamulengos, meio ambiente, leitura e contar histórias etc.).

⁷⁴ EE “Antonio Fernandes Gonçalvez”, na Vila Castela Branco; EE “Dr. Paulo Mangabeira Albernaz”, distrito de Nova Aparecida; EE “Coronel Firmino Gonçalvez Silveira”, no Parque São Quirino; EE “Prof. Marcelino Velez”, no distrito de Nova Aparecida; e EE “Manuel Alexandre Marcondes Machado”, Jardim Morumbi.

⁷⁵ O projeto Amigos da Escola foi criado pela Rede Globo (TV Globo e emissoras afiliadas) no ano de 1999, caracterizando-se pela defesa da participação de voluntários e entidades no desenvolvimento de ações educacionais de apoio à educação formal. O projeto foi implementado em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Faça Parte, Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), além de diversas instituições e empresas. Disponível em:

<<http://amigosdaescola.globo.com/TVGlobo/Amigosdaescola/0,,AA1277302-6960,00.html>> Acesso em: 30 abr. 2010.

Em setembro de 2000, foi implantado o “Programa Cuidar”, paradoxalmente estruturado na “ética biofílica” (amor à vida), fundamento de uma: “[...] Educação para valores, com base numa ética de amor, respeito e reverência pela vida em todas as suas manifestações”, patrocinado pela maior empresa de cigarros do mundo, a Souza Cruz, que passou a apoiar o programa em 2002. Segundo Martins: “O cuidar foi idealizado para estimular o “protagonismo juvenil” como meio de *preparar crianças e adolescentes para os múltiplos desafios da sociedade contemporânea*” (*ibidem*, p. 222 – grifo nosso).

A partir da experiência com o Programa Cuidar, foi desenvolvido o “Projeto Novos Rumos”, além da criação do “Prêmio Novos Rumos”. Fundamentado na mesma “ética biofílica”, este projeto visava estimular a produção de obras artísticas pelos usuários das instituições. Uma das atividades que se destacam em escolas ligadas ao Projeto Cuidar é a reprodução nas paredes das escolas de mosaicos inspirados em pintores renomados, como alternativa às pichações.

Os projetos desenvolvidos tornavam-se posteriormente programas, o que foi dinamizado com a criação do Departamento de Desenvolvimento Social e Educacional (DDSE). Em 1997 foi desenvolvido em parceria com o Serviço Nacional do Comércio (SENAC) o Projeto Educação para o Trabalho (PET), com o objetivo de “preparar adolescentes para um mercado cada vez mais competitivo”.

A FEAC também desenvolveu neste período projetos de integração das equipes, como o “Integrando Educadores”, voltado à equipe técnico-operacional das entidades, além do Projeto de Educação Infantil e o Projeto “Coordena-Ação”, fundamentado no controle do “padrão de qualidade” do atendimento das entidades.

Já em 2002, cinco anos antes do “Compromisso Campinas pela Educação”, a cidade passou a desenvolver o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) do governo federal. O PETI previa a concessão de bolsas às famílias que mantivessem seus filhos na escola evitando o trabalho precoce, através da destinação de verbas provenientes do orçamento dos Ministérios do Trabalho, Previdência e Assistência Social, complementadas por verbas municipais (*ibidem*, p. 240).

O programa foi estruturado a partir da articulação de várias instituições, destacando-se inicialmente a pesquisa realizada pelo Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP) da UNICAMP, além de estudantes universitários, através da participação dos integrantes do grupo Mano a Mano. A pesquisa identificou uma grande quantidade de “crianças em situação de rua” (252 crianças), sendo que 30% delas provinham de municípios vizinhos, como Sumaré e Hortolândia. A partir dessas informações o Grupo de Empresários Amigos da Criança (GEAC) passou a financiar parcialmente o projeto. Foi criada uma Comissão Municipal de Erradicação do Trabalho Infantil, formada pelo Fórum Municipal de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente,

Serviço Nacional do Comércio, NEPP/UNICAMP, Sindicato dos Empregadores no Comércio, Faculdade de Serviço Social da PUC-Campinas, CUT e Fundação FEAC (*ibidem*).

Outro projeto desenvolvido ainda no início dos anos 2000 foi o Comitê de Democratização da Informática (CDI), a partir de experiências já desenvolvidas no Rio de Janeiro e em São Paulo. O objetivo do projeto era criar unidades (EIC) em escolas públicas, Centros Comunitários ou Igrejas. Já se esboçavam os fundamentos da ação estratégica em educação desenvolvida pelo empresariado, por meio da parceria entre instituições públicas e privadas, destacando-se a articulação de organizações como Fundação Educar DPaschoal, Fundação FEAC, Fundação Bosch, UNICAMP, CPFL, Microsoft, IBM e Compaq.

Dentre os fundamentos teórico-metodológicos que orientam os projetos político-pedagógicos da FEAC, destaca-se o pensamento do mineiro Antonio Carlos Gomes da Costa. Como reconhece Martins, Costa foi um nome fundamental para o desenvolvimento dos projetos educativos da FEAC, sobretudo a “Aliança de Campinas pela Educação” (MARTINS, J., 2005, p. 208).

O pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa trabalhou na administração da FEBEM de Ouro Preto e do Estado de Minas Gerais, chegando à presidência da entidade durante o governo de Tancredo Neves⁷⁶, assumindo posteriormente a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, sua cidade natal. Foi oficial de projetos do UNICEF E da OIT (Organização Internacional do Trabalho). Trabalhou como perito no Comitê dos Direitos da Criança da ONU, em Genebra (Suíça), participando no Brasil do grupo de redação do ECA. Paralelamente a essas atividades, Gomes da Costa criou, no ano de 1993, a empresa *Modus Faciendi*, dedicando-se à prestação de consultoria a instituições do “terceiro setor”⁷⁷ e órgãos públicos. Em 1998, recebeu o Prêmio Nacional de Direitos Humanos.

Segundo o Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE)⁷⁸, foi Costa quem lançou na década de 1990 o termo “protagonismo juvenil”, transformando o jovem em “ator principal da transformação de sua própria reali-

⁷⁶ A experiência com jovens infratores privados de liberdade aparece em sua obra *Pedagogia da presença* (COSTA, 1997), referência para o Programa Ensino Integral (PEI), desenvolvido pela SEE de São Paulo, desde o ano de 2013. Atualmente, o PEI é desenvolvido em 308 unidades escolares, atendendo cerca de 104 mil alunos, no Novo Modelo de Escola de Tempo Integral. Disponível em: <http://catalogo.governoaberto.sp.gov.br/dataset/programa-ensino-integral-pei>.

⁷⁷ Destacam-se as associadas ao GIFE: Fundação Telefônica, Instituto Ayrton Senna, Fundação Odebrecht, Banco Bradesco, Fundação Itaú Social, Instituto Ecofuturo, Instituto Camargo Corrêa, Instituto Votorantim, Instituto Alair Martins, Instituto C&A, Oi Futuro, entre outros.

⁷⁸ Site www.gife.org.br. Acesso em: 12 ago. 2011; Ver também: COSTA, A.C.G. *Consultoria em Organizações Sociais: uma visão prática e atualizada*, *Modus Faciendi*, [s/d].

dade”⁷⁹. Em *Protagonismo Juvenil: o que é e como praticá-lo*⁸⁰, Costa assim caracteriza a conjuntura do início do novo milênio:

[...] o grande desafio da educação nos dias de hoje reside na questão dos valores, ou seja, na capacidade de as gerações adultas possibilitarem aos jovens identificar, incorporar e realizar os valores positivos construídos ao longo da evolução da história humana; [...] estamos vivendo num mundo marcado por uma série de dinamismos, que, tomados em conjunto, configuraram o ingresso da humanidade numa nova etapa do processo civilizatório. No plano econômico, a globalização dos mercados. No plano tecnológico, o ingresso na era “pós-industrial” e, no plano sócio cultural, a chamada *pós-chamada*; A globalização dos mercados [...] exige que cada país, para inserir-se de forma competitiva na economia internacional, eleve dramaticamente seus níveis de produtividade e qualidade na produção de bens e serviços. Isto, frequentemente, se faz por meio de ajustes estruturais na economia. Estes ajustes, pelo menos num primeiro momento, têm acarretado um elevado custo social, que é pago, principalmente, pelos mais pobres; As novas tecnologias já não substituem apenas a força muscular de homens e animais. Elas, – agora – através das máquinas inteligentes, substituem também boa parte do esforço cerebral humano. Esta nascendo um novo mundo do trabalho marcado pela robótica, a telemática, a informática, os novos materiais e a biotecnologia; [...] o mercado de trabalho tende a tornar-se cada vez mais complexo, competitivo e reduzido em suas dimensões. As novas tecnologias possibilitam o aumento crescente da produção sem aumento ou até mesmo com crescente redução dos empregos. Em resumo, produção e emprego, daqui para frente, estarão definitivamente desvinculadas uma da outra; A cultura pós-moderna [...] é o ambiente cultural da era pós-industrial e do mundo globalizado [...] é marcada por alguns traços como a *desconfiança da razão, a desaparição de dogmas convicções e princípios fixos, a fragmentação das cosmovisões, através da crise dos grandes relatos e a dissolução do sentido da história*. Tudo isso levando a formas cada vez mais variadas e difusas de religiosidade, o distanciamento, em vez do conflito, entre jovens e adultos e, principalmente, a uma crise de valores sem precedentes. A busca do prazer imediato e o consumismo emergem como características emblemáticas desses novos tempos (COSTA, [s/d] – *grifo nosso*).

Em um cenário como esse, conclui o autor, a consequência pode ser um enorme crescimento da “exclusão social”. A proposta seria a conciliação da agenda da transformação produtiva de base técnico científica e a “equidade social”, conquistada no campo “ético-político”.

⁷⁹ O “Protagonismo Juvenil” é um dos quatro princípios educativos fundamentais do Modelo Pedagógico do Programa Ensino Integral do governo do Estado de São Paulo. Os demais princípios são a Educação Interdimensional, a Pedagogia da Presença e “Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI” (Governo do Estado de São Paulo; disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>; Acesso em: 08 jan. 2016.

⁸⁰ Site <http://escola2000.net/aprendizagem/ac-protagonismo.htm#>; Acesso em: 12 ago. 2011.

No que se refere ao papel que a educação deve cumprir, assevera Costa:

A educação está desafiada a encarar e vencer esses novos desafios. Ela já não pode mais reduzir-se apenas à transmissão de conhecimentos, habilidades e destrezas. Mais do que nunca - como diz *Paulo Freire* - é preciso que a pedagogia seja entendida como a teoria que implique os fins e os meios da ação educativa (*ibidem – grifo nosso*).

Para Costa a partir da experiência vivida no século XX, marcada pela polarização entre os modelos socialista e capitalista, o norte da educação passa a ser a formação do homem, a partir daí que estes dois modelos produziram de melhor:

Durante essa “era dos extremos”, que foi o século XX, o mundo capitalista pautou-se por um ideal de homem muito autônomo, porém, pouco solidário. Enquanto que os países socialistas cultivaram um homem compulsoriamente solidário e muito pouco autônomo [...] O desafio de construir um novo horizonte antropológico para a educação, nesta reta final do século e do milênio, tem levado muitos educadores a se voltarem para a formação do homem autônomo e solidário, aproveitando, assim, o melhor dos dois mundos. Os ideais de liberdade do Ocidente e os ideais de solidariedade, que inspiraram o mundo socialista (*ibidem*).

Como o autor não apresenta a estrutura socioeconômica que os diferencia, os dois projetos societários acabam por se complementar em um “terceiro setor”, ou uma “terceira via”, na qual se articularia a “autonomia” e a “liberdade” dos indivíduos, supostamente presentes no capitalismo, e a “solidariedade” característica do socialismo. Tal modelo societário⁸¹ se fundamentaria numa formação ético política desarticulada da necessidade de transformação das relações sociais de produção. A educação cumpriria, assim, um importante papel na transmissão dos novos valores. Segundo Costa:

Se quisermos transmitir valores às novas gerações, não deveremos nos limitar à dimensão dos conteúdos intelectuais, transmitidas através da docência, devemos ir além. Os valores devem ser, mais do que transmitidos, vividos. A inteligência não é a única via de acesso e expressão dos valores. Eles se manifestam quando sentimos, escolhemos, decidimos ou agimos nesta ou naquela direção (*ibidem*).

⁸¹ Segundo Gomes da Costa, esse modelo já estaria garantido pela Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 30: “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (cf. COSTA, op. cit.).

Educar: “[...] é criar espaços para que o educando possa empreender ele próprio a construção do seu ser, ou seja, a realização de suas potencialidades em termos pessoais e sociais” (*ibidem*). O educando é “fonte autêntica de iniciativa, compromisso e liberdade”:

Fonte de iniciativa significa que o educando deve agir, ou seja, não deve ser apenas um expectador ou um receptor do processo pedagógico. Ele deve situar-se na raiz mesma dos acontecimentos, envolvendo-se na sua produção; Fonte de liberdade significa que o educando deve ter diante de si cursos alternativos de ação, deve decidir, fazer opções, como parte do seu processo de crescimento como pessoa e como cidadão; Fonte de compromisso significa que o educando deve responder pelos seus atos, deve ser consequente nas suas ações, assumindo a responsabilidade pelo que faz ou deixa de fazer; Esta concepção de educando nos leva, necessariamente, à formação do jovem autônomo, solidário e competente (*ibidem*).

Chegamos ao fundamento pedagógico defendido por Costa, o modelo a ser seguido no século XXI, estruturado na formação de um indivíduo “competente” e “pluridimensional”, tal qual o exposto no Relatório Jacques Delors:

A palavra competência, aqui, não está empregada em seu sentido corriqueiro. Trata-se, efetivamente, de uma acepção mais ampla. Estamos falando de competência no sentido expresso no Relatório, que Jacques Delors, coordenando um grupo de quatorze grandes educadores, produziu para a UNESCO - EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR. Este Relatório sustenta que a educação no século XXI deverá ser cada vez mais pluridimensional (*ibidem*).

Diante do limiar de uma “civilização cognitiva”, a educação deverá fornecer ao homem “[...] a cartografia de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (*ibidem*).

A “complexidade” da “sociedade cognitiva”, assim como o risco da “exclusão” apontado por Costa como característico da atual sociedade seriam resolvidos por meio da aquisição de “competências” fundamentadas nos “quatro pilares” da educação para o século XXI, presentes no Relatório Jacques Delors. Sua concepção de educação tem por fundamento o Paradigma do Desenvolvimento Humano, desenvolvido e difundido pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), desde 1990. A educação “pluridimensional” consistiria na aplicação dos princípios ético políticos desse paradigma ao desenvolvimento pessoal e social das novas gerações e das gerações

adultas, devendo preparar o ser humano para “viver e trabalhar numa sociedade moderna”.

Costa se fundamenta nos “Códigos da Modernidade”, de Bernardo Toro, e as “Mega-Habilidades” formuladas pelo Centro Latino-Americano de Investigações Educacionais (CLIE) para traçar o perfil exigido para se viver e trabalhar na “sociedade moderna”. São elencadas as seguintes “competências e habilidades”:

Códigos da Modernidade (Bernardo Toro): 1. Domínio da Lecto-Escrição; 2. Capacidade de fazer cálculos e de resolver problemas; 3. Capacidade de compreender, analisar, interpretar e sintetizar dados, fatos e situações; 4. Compreender e operar seu entorno social; 5. Receber criticamente os meios de comunicação; 6. Acessar informações; 7. Trabalhar em grupo (*ibidem*).

Destacam-se ainda as “Mega-Habilidades” (CLIE):

1. Confiança: Sentir-se capaz de fazer; 2. Motivação: Querer fazer; 3. Esforço: Disposição de trabalhar duro. Superar dificuldades; 4. Responsabilidade: Fazer o que deve ser feito. Fazer correto; 5. Iniciativa: Passar da intenção à ação; 6. Perseverança: Terminar o começado; 7. Altruísmo: Sentir preocupação pelo outro; 8. Sentir Comum: Ter bons critérios ao avaliar e decidir; 9. Solução de Problemas: Por em ação o que sabe e o que é capaz de fazer (*ibidem*).

Os “Códigos” e as “Mega-Habilidades” corresponderiam às exigências da “sociedade cognitiva” ou “pós-industrial”, e suas transformações nos campos produtivo e social. Uma vez que a escola não daria conta de realizar a tarefa educacional sozinha, destaca-se um novo paradigma educacional, fundamentado no “protagonismo juvenil”:

[...] Para criar os espaços necessários à eclosão das práticas e vivências capazes de permitir aos jovens exercitarem-se como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso são necessários recursos pedagógicos de natureza distinta da aula. São necessários acontecimentos em que o jovem possa desempenhar um papel protagônico. Aqui, o discurso das palavras deve ser substituído pelo curso efetivo dos acontecimentos (*ibidem*).

Segundo Costa, essa “ação educativa” consiste na criação de espaços e condições capazes de possibilitar ao jovem envolver-se em atividades direcionadas à solução de problemas concretos, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso para que ele se torne o “personagem principal das iniciativas”.

Entendemos que o “protagonismo juvenil” de que fala Costa em nada se assemelha às ações coletivas desenvolvidas em diferentes momentos da his-

tória do movimento estudantil, seja no Maio de 1968 ou na resistência à ditadura militar. Trata-se de uma atuação fundamentada no consenso, produzido a partir das transformações produtivas e sociais acarretadas pelo processo de reestruturação capitalista. Inserir o jovem neste contexto de maneira acrítica, longe de torná-lo sujeito histórico, significa adaptá-lo às necessidades do metabolismo de reprodução do capital.

Fundamentando-se na crença de que as possibilidades de mudança dependem das “escolhas que cada um deve fazer”, a prática social do jovem não consegue extrapolar o limite individual de suas conquistas, não resultando em ações universalizantes de direitos. Vejamos o que diz o autor:

Com certeza esses jovens, ao invés de sonharem com revoluções sociais pra mudar o mundo radicalmente, sonham com mudanças relacionadas ao seu cotidiano mais imediato: novas formas de relacionamento afetivo, melhores condições de vida, longevidade com saúde e produtividade, conforto e segurança para a iniciação sexual, novas formas de convivência familiar, acesso ao consumo de bens e serviços, valorização da individualidade, da afirmação pessoal (COSTA, 2002, p. 18).

Essa condição do jovem se fundamenta em um conceito obtuso da “vida como direito universal”, uma vez que o caráter subalterno em relação dos “protagonistas” em relação ao sistema político-econômico é mantido. Apesar da roupagem de autonomia e altruísmo que torna o discurso “comunitarista” tão atraente, fazendo crer aos menos avisados que os tempos do individualismo liberal foram superados, a estrutura capitalista fundamentada na concorrência e na exploração do homem pelo homem é mantida.

É emblemática a fala de Viviane Senna, Presidente do Instituto Ayrton Senna⁸², instituição à qual Gomes da Costa prestou serviços de consultoria, através de sua empresa *Modus Faciendi*. Ao prefaciar *O Mundo, o Trabalho e Você*, livro organizado por Costa, afirma Senna:

Leio-o. Tenho certeza de que ele vai exercer uma influência construtiva em sua vida. De minha parte, o que sinto é que, se Ayrton Senna estivesse falando com você nesse momento, é exatamente isso o que ele estaria lhe dizendo. Sabe por quê? Porque ele sabia que, *para ser competitivo*, as três palavras-chave são **preparação, preparação e preparação**. Portanto, prepare-se. Sorte é pregar e oportunidade. A educação é o caminho (*ibidem*, p. 7 – grifo nosso).

⁸² Atualmente, o Instituto Ayrton Senna estabelece uma parceria como o governador de São Paulo, João Dória, do PSDB, por meio do programa “Minha Escola”, parte integrante da reestruturação curricular anunciada para o ano de 2019, fundamentado no “novo” modelo pedagógico do “Inova Educação”. O papel do Instituto segundo o governo seria “auxiliar com a experiência no desenvolvimento de habilidades sócio-emocionais, como garra, responsabilidade e trabalho em equipe”. Trata-se da adequação do currículo paulista à BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 4 de dezembro de 2018 (Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/destaque-home/governo-de-sp-lanca-programa-inova-educacao/>>)

O livro é fruto do processo de consultoria da *Modus Faciendi* ao SESI e ao Instituto Ayrton Senna, durante a formulação do Programa Largada 2000. As teses presentes no livro estão fundamentadas na LDB nº. 9.394/1996, afirmando-se que a educação nacional se baseia nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade, sendo seu fim “a formação integral do educando, sua qualificação para o trabalho” e “preparação para o exercício da cidadania” (*ibidem*, p. 10).

Nessa obra, Costa desenvolve o conceito de “cultura da trabalhabilidade” (eufemismo para empregabilidade). Dirigindo-se aos educadores, assevera o autor:

Nosso entendimento é de que a qualificação para o trabalho, quando se trata da educação básica (ensinos fundamental e médio) é parte constitutiva dos objetivos da educação nacional e não se confunde com a educação profissional, devendo, portanto, assumir a forma de um ensinamento que permita aos jovens compreender os grandes dinamismos econômicos e sociais, que estão refundando o mundo do trabalho. Além de compreender essa nova ordem de exigências, o jovem deve ser orientado sobre a atitude básica a ser adotada diante das mudanças e sobre como preparar-se para enfrentá-las em sua vida pessoal, escolar e no futuro profissional (*ibidem*, p. 10).

Segundo Costa, o conceito de “cultura da trabalhabilidade” traduziria melhor do que “empregabilidade” a “totalidade dos desafios” com os quais se confrontam os trabalhadores no processo de “globalização”. Uma vez que a “globalização” seria uma “vocação humana”, conclui o autor que os homens sempre procuraram “globalizar” seus conhecimentos, experiências, estilos de vida, tecnologias etc.

Após descrever o processo de “globalização” em diferentes épocas e espaços geográficos (Império Romano, Mercantilismo Europeu, Imperialismo Capitalista da Era Industrial, Nazismo, Comunismo etc.), Costa caracteriza a época atual, a partir do entendimento apresentado pelo sociólogo Domenico de Masi, que:

[...] aponta o instinto humano de globalizar conhecimentos, culturas, estilos de vida, e destaca novos movimentos de globalização que avançam ante nossos olhos: Bill Gates e a Microsoft; a internet e seus milhões de usuários; a CNN e sua atuação na televisão mundial; o Brasil com suas telenovelas exportadas para vários países; as igrejas e seus missionários ensinando mundo afora; a Coca-Cola consumida a cada hora por 32 milhões de pessoas; o MacDonald's com seus 18 milhões de hambúrgueres comidos a cada hora; as bolsas de valores e o capital financeiro que viaja o mundo em frações de minutos; os EUA e sua presença hegemônica no cenário político e econômico mundial (*ibidem*, p. 28-29).

Para Costa, o risco que se corre na atual fase é a “aniquilação das diferenças entre os povos”, o fim da diversidade humana. Portanto, a globalização deve ser “aproveitada” com cuidado, sem que as culturas locais sejam “deletadas” da história. A atual fase é definida como a “Era do Conhecimento” ou “Pós-Industrial”, que, diferentemente das anteriores⁸³, seria marcada pelo caráter criador do homem ou o que ele denomina de “economia do conhecimento”, um “mundo de conhecimentos e aprendizagens em tempo integral” (*ibidem*, p. 32).

As teses sobre a centralidade do conhecimento destacadas por Costa são inspiradas no pensamento do austriaco Peter Drucker, consultor de empresas e professor de administração e ciências sociais da Universidade de Nova York, entre os anos de 1950-1971. Drucker vem desenvolvendo suas teses desde meados do século passado, tendo publicado a obra *The New Society* em 1949, apresentando conceitos como “trabalho do conhecimento” e “trabalhador do conhecimento”. Em 1969, apresentou o conceito de “sociedade de organizações”, em *The Age of Discontinuity*. Em *Sociedade Pós-Capitalista*, Drucker advoga a tese de que:

O recurso econômico básico – “os meios de produção” [...] não é mais o capital, nem os recursos naturais [...], nem a mão-de-obra. *Ele é e será o conhecimento.* As atividades centrais de criação de riqueza não serão nem a alocação de capital para usos produtivos nem a mão-de-obra – os dois polos da teoria econômica dos séculos dezenove e vinte, seja ela clássica, marxista, keynesiana ou neoclássica. Hoje o valor é criado pela “produtividade” e pela “inovação”, que são aplicações do conhecimento ao trabalho (DRUCKER, 1999, p. 16-17).

Mudam também os grupos sociais, tornando-se os “trabalhadores do conhecimento” o principal grupo social, grandes executivos encarregados de alocar conhecimento para usos produtivos por meio de “organizações”, que:

[...] ao contrário dos trabalhadores sob o capitalismo, [...] possuirão tanto “os meios de produção” como as “ferramentas de produção” – aqueles por meio dos fundos de pensão, que estão emergindo rapidamente em todos os países desenvolvidos como únicos proprietários reais, e estas porque os trabalhadores do conhecimento possuem seu próprio conhecimento e podem levá-lo para qualquer parte (*ibidem*).

O grande desafio econômico da “sociedade pós-capitalista”, fundamentada na produtividade do trabalho, através do conhecimento e do “trabalhador do conhecimento”, será transcender a dicotomia entre “intelectuais” e

⁸³ Costa nos apresenta diferentes etapas de “globalização”: Era Pré-Industrial, cuja riqueza provinha do extractivismo, da agricultura, pesca, além de saques piratas, escravidão etc.; Era Industrial, fundamentada na produção fabril e na prestação de serviços; e por fim a *Era do Conhecimento*, ou Pós-Industrial (COSTA, 2002, p. 31-2).

“gerentes”. O modelo pedagógico dessa “sociedade pós-industrial” se fundamenta no princípio do “aprendizado continuado”, ou “vitalício”. O “conteúdo” e as matérias escolares são o que menos importa, o importante é que os estudantes tenham motivação para “aprender a aprender”⁸⁴ (*ibidem*, p. 193).

O elemento de integração econômica, no entanto, permanecerá sendo o “livre mercado”. Mudando-se o “recurso econômico básico” – meio de produção – fundamentado agora no “conhecimento”, alteram-se também os grupos sociais. O “conhecimento” torna-se o “recurso realmente controlador”, o “fator de produção”, não sendo mais o capital, a terra ou a mão de obra os elementos decisivos. Através dos “fundos de pensão” os “trabalhadores do conhecimento” e os “trabalhadores dos serviços” substituem os capitalistas e proletários. É este o modelo que Drucker vê predominar nos países “desenvolvidos”, a exemplo dos EUA:

Em vez de capitalistas ao velho estilo, nos países desenvolvidos são os fundos de pensão que controlam cada vez mais o suprimento e a alocação de dinheiro. Nos Estados Unidos, esses fundos possuíam, em 1992, a metade do capital acionário das maiores empresas e outro tanto das suas dívidas a longo prazo. Os proprietários e beneficiários dos fundos de pensão são, é claro, os trabalhadores do país. *Se o socialismo é definido, segundo Marx, como sendo propriedade dos meios de produção pelos trabalhadores, então os Estados Unidos se transformaram no país mais “socialista” de todos - embora continue a ser o mais capitalista* (*ibidem*, p. 15 - grifo nosso).

Entendemos que essa livre articulação socialismo/capitalismo – que encontramos também em Gomes da Costa (2002), ao afirmar que a sociedade atual deve se fundamentar no “altruísmo socialista” e na “liberdade capitalista” – transforma a contradição capital/trabalho em algo que as gerações do passado experimentaram, mas que já não faria parte da “nova” era do “Conhecimento”. Na “sociedade empresarial” de Peter Drucker, o novo protagonista não é o gerente, nem operário fabril, mas o “empreendedor”. Como observam Dardot e Laval:

A nova “gestão de empreendedores”, tal qual o define Drucker, pretende espalhar e sistematizar o espírito de empreendimento em todos os domínios da ação coletiva, em particular no serviço público, fazendo da inovação o princípio universal da organização. Todos os problemas são solucionáveis dentro do “espírito da gestão” e da “atitude gerencial”; todos os trabalhadores devem olhar para a sua função e seu compromisso com a empresa com os olhos do gestor (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 154).

⁸⁴ Apesar de Peter Drucker não citá-lo, tais princípios são encontrados no Relatório Jacques Delors da UNESCO.

O empreendedor é um verdadeiro “gestor de si mesmo”, cujo espírito de empreendimento” torna capaz de aproveitar as oportunidades, inovando e estratégias de concorrência em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

A escola, a *mass media* e os “empregadores” são chamados a se unirem para o desenvolvimento da “educação continuada” do novo modelo humano genérico do empreendedor. Ação que não se limita à formação de jovens, preocupando-se também com a “formação avançada de adultos”. Vejamos como se aplica esse modelo:

Tradicionalmente, a escola tem sido o lugar onde se aprende; e o emprego o lugar onde se trabalha. Porém, essa linha irá se tornar cada vez mais indistinta. A escola será, cada vez mais, o lugar onde adultos continuam a aprender, mesmo que trabalhem em tempo integral. Eles voltarão à escola para um seminário de três dias, para um curso de fim de semana, para um programa intensivo de três semanas ou para frequentar cursos duas noites por semana, durante vários anos, até obter seu diploma [...]. Mas o emprego também será um lugar onde os adultos continuarão a aprender. O treinamento não é novidade, mas costumava ser restrito aos iniciantes. No futuro, de uma forma ou de outra, ele será cada vez mais uma atividade vitalícia. O adulto – especialmente aquele que possui conhecimento avançado – será ao mesmo tempo treinador e treinado, professor e também aluno. Nos Estados Unidos, os empregadores já gastam com treinamento dos empregados adultos o mesmo que o país gasta na educação dos jovens nas escolas formais [...]. O que ainda não aconteceu é uma parceria formal entre as escolas e as instituições empregadoras. Na Alemanha, as escolas e as empresas trabalham em conjunto há mais de cento e cinquenta anos nos programas de aprendizado para jovens. Mas as escolas e instituições empregadoras precisarão, cada vez mais, aprender a trabalhar em conjunto também na educação avançada de adultos. Essa tarefa – seja educação avançada para pessoas altamente instruídas, seja educação complementar para pessoas que, por algum motivo, não tiveram acesso ao ensino superior na juventude – será realizada em todos os tipos de parcerias, alianças e internações nas quais as escolas e outras organizações puderem trabalhar em conjunto [...] (DRUCKER, 1999, p. 198-199).

A “economia do conhecimento” vai além das parcerias entre capital e trabalho para o desenvolvimento da educação escolar. Assim, a escola tem seu monopólio como “produtora” e “canal de distribuição” de conhecimento desafiado. Segundo Drucker, a lógica concorrencial entre escolas e “não-escolas” (um exemplo são as empresas que concorrem com as escolas de administração no oferecimento de programa de gerência executiva) tornará a escola “responsável”, ela: “[...] precisará se comprometer com os resultados. Ela terá de estabelecer seu “lucro”, o bom desempenho pelo qual será paga (*ibidem*, p. 201).

Inspirado na teoria da “economia do conhecimento” de Drucker e nas teses do “tempo livre” de Domenico De Masi, Costa assim define a educação em tempos “pós-capitalistas”:

A educação não está mais restrita à chamada idade escolar e nem se completa com o certificado de conclusão de um curso superior. Aprender e ensinar são tarefas de todos, homens e mulheres, e pela vida inteira. A educação não está mais confinada à escola. Todos os espaços sociais tornam-se espaços de aprendizagens e ensinamentos: a família, o trabalho, a comunidade, o entretenimento etc. Para uma sociedade que produz cada vez mais com menos tempo e menos força humana, o tempo livre ganha uma nova dimensão. A tendência é que os homens disponham de mais tempo livre, e o grande desafio é saber utilizá-lo. Quanto a isso, começam a se desenhar três caminhos: o tempo livre utilizado para lazer e entretenimento, estudo e aperfeiçoamento de capacidades e o tão importante trabalho voluntário (COSTA, 2002, p. 32-33).

Esses elementos pedagógicos fariam parte de uma fase de “transição” do Moderno para o “Pós-Moderno”. É no padre e educador salesiano Ítalo Gastaldi, e sua obra *Educar e Evangelizar na Pós-modernidade*, que Costa encontra os fundamentos que caracterizam a “nova fase”:

O tempo hoje é o da pluralidade de verdades, da experimentação e da busca de novos e variados caminhos para conhecer e explicar o mundo; As grandes e acabadas explicações do mundo fracassaram. As sociedades superaram todas as previsões, os caminhos do homem pela História atropelaram os manuais, tanto os prognósticos catastróficos quanto aqueles mais otimistas. Ao invés dos “grandes relatos” sobre o futuro da humanidade, vivemos hoje a fragmentação das visões de mundo, o qual passa a ser visto e explicado a partir das mais diversas óticas; Convivência – nem sempre pacífica e tolerante – de uma enorme variedade de crenças e valores. Há uma fragmentação das cosmovisões, isto é, das grandes visões de mundo; Predominância de um distanciamento crescente entre as gerações. Ao invés do conflito de gerações – agudos e marcantes nas décadas de 50 e 60 -, viemos hoje um tempo de desinteresse, de falta de trocas de ideias e pontos de vista. “Cada um na sua” é um lema atual, mas muito perigoso, no convívio entre pais e filhos...; O individualismo exacerbado, a busca de prazer a todo custo, a permissividade, a flexibilidade dos costumes e o consumismo desenfreado marcam nossa sociedade e geram uma crise aguda na convivência entre os cidadãos, principalmente na fraca valorização e no limitado respeito de uma ética de convivência social; As religiões se fragmentaram. Predomina um ateísmo pragmático e uma tendência a se consumir religiões como um outro produto qualquer, sem fé, sem convicções, sem respeitoumas pelas outras (ibidem, p. 37-38).

Ser “pós-moderno” é “saber respeitar os valores (vida, liberdade, fraternidade, o amor, a equidade entre os homens, uma ética de preservação da vida e do convívio social), sem qualquer vacilação ou restrição, é conviver com a diversidade humana” em um “oceano de símbolos, valores, ideias e ideais”. Conclui Costa que esta “Era das diversidades” é resultado do fim da Guerra Fria e a derrocada da União Soviética, firmando-se os EUA como a grande potência, em um mundo não mais bipolar. E essa “nova” Era nos impõe alguns desafios:

A paz mundial. A solução dos impasses mundiais sem o uso da força, mas pela via do entendimento; o fim da grande miséria e da injustiça social; a preservação do meio ambiente; a reconstrução dos direitos humanos; o crescimento econômico com sustentabilidade social, política, cultural e ambiental; a liberdade política para todos os cidadãos, sem exceções (*ibidem*, p. 43).

Para fundamentar sua análise da “pós-modernidade”, Costa apoia-se de forma indébita no historiador marxista Eric Hobsbawm (1995), que supostamente apontaria para um “futuro incerto e sem perspectivas”, característica marcante do contexto pós Guerra Fria (*ibidem*, p. 41). Fundamentamos nossa crítica nas assertivas do próprio autor citado por Costa:

[...] mesmo um historiador cuja idade o impede de esperar mudanças sensacionais para melhor do que lhe resta de vida não pode razoavelmente negar a possibilidade de que em outro quarto de século ou meio século as coisas pareçam mais promissoras. De qualquer forma, é altamente provável que a fase atual de colapso pós-Guerra Fria seja temporária, embora já pareça estar durando um tanto mais do que as fases de colapso e perturbação que se seguiram às duas guerras mundiais “quentes”. Contudo, esperanças ou temores não são previsões. *Sabemos que, por trás da opaca nuvem de nossa ignorância e da incerteza de resultados detalhados, as forças históricas que moldaram o século continuum a operar.* Vivemos num mundo conquistado, desenraizado e transformado pelo titânico processo econômico e tecnocientífico do desenvolvimento do capitalismo, que dominou os dois ou três últimos séculos. Sabemos, ou pelo menos é razoável supor, que ele não pode prosseguir *ad infinitum*. O futuro não pode ser uma continuação do passado, e há sinais, tanto externamente quanto internamente, de que chegamos a um ponto de crise histórica. As forças geradas pela economia tecnocientífica são agora suficientemente grandes para destruir o meio ambiente, ou seja, as fundações materiais da vida humana. As próprias estruturas das sociedades humanas, incluindo mesmo algumas das fundações sociais da economia capitalista, estão na iminência de ser destruídas pela erosão do que herdamos do passado humano. Nossa mundo corre o risco de explosão e implosão. Tem de mudar (HOBSBAWM, 1995, p. 562 – *grifo nosso*).

Afirmar que o futuro é incerto não significa reconhecer a incapacidade de compreensão da realidade histórica que nos trouxe ao ponto que nos encontramos. Hobsbawm aponta uma perspectiva, a da mudança. Não a mudança fundamentada numa “nova ética” ou “espiritualidade”, como afirma Costa, mas, na transformação e superação do capitalismo e dos elementos estruturais da atual crise da humanidade. Sem a superação do passado e do presente o futuro não se tornará reconhecível, e, como alternativa à mudança da sociedade, prevalecerá a “escuridão” (HOBSBAWM, 1995, p. 562).

É essa em nosso entendimento a grande encruzilhada da “nova” “Era pós-moderna”. Manter na escuridão a realidade concreta na qual estão inseridos os indivíduos, ou, por lado, penetrá-la de maneira a tornar compreensíveis seus fundamentos. Não se trata de prever o futuro, mas de compreender a realidade e sua base concreta. O conhecimento dentro dessa última perspectiva não pode ser um elemento de adaptação dos indivíduos à realidade, em condições mais ou menos favoráveis, mas um instrumental para sua transformação. Quanto mais adequado for nosso conhecimento sobre a realidade, maior será a capacidade de agirmos sobre ela (SAVIANI, 2009, p. 61).

As teses da “sociedade pós-industrial” e da “Era do Conhecimento” ofuscaram a compreensão da crise do capital, iniciada nos anos de 1970, e as transformações estruturais realizadas na tentativa de manutenção de sua taxa de lucro. Assim, a contradição entre os interesses dos trabalhadores e do capital desaparece. A “Revolução da Produtividade” teria convertido o proletariado na “classe média burguesa”, cuja renda se aproximaria da renda da classe “superior”, resultando na derrota da “guerra de classes” e o comunismo. Com a “Revolução gerencial”, caracterizada pela “aplicação do conhecimento ao próprio conhecimento”, este último transforma-se no “único fator de produção”, superando o capital e a “mão de obra” (DRUCKER, 1999, p. 5).

A exemplo da grandiosidade que Costa enxerga na “organização científica do trabalho” desenvolvida por homens como Fayol e Taylor, aplicada por Ford na linha de montagem automobilística, a atual fase é entendida como determinada pelo aumento da “capacidade produtiva” por meio da “gestão eficiente”, tornando as empresas competitivas. Vejamos:

O conhecimento do processo de produção de bens e serviços se torna um fator imperativo para o sucesso da empresa. Não acompanhar o surgimento de novos conhecimentos significa perder posições importantes num mercado cada vez competitivo e seletivo. Uma das habilidades requeridas aos novos gerentes é estarem sempre atualizados em termos de conhecimento e saberem como incorporar esses conhecimentos ao processo produtivo (COSTA, 2002, p. 106).

O controle sobre os trabalhadores – que não é citado por Costa ao descrever o taylorismo – também não aparece na “fase gerencial”. Pelo contrário, haveria na fábrica uma “relação pedagógica”, cabendo aos gerentes in-

termediários a transmissão de habilidades básicas, específicas e de gestão, o que Costa define como “ensinar a ensinar”. Aos trabalhadores de base cabe tornarem-se “criativos”, adquirindo habilidades amplas e flexíveis, inclusive de gestão, passando a ser “mais responsáveis pelos resultados da empresa”.

Conceitos como “empregabilidade” e “trabalhabilidade” tornam-se centrais, devendo o trabalhador se “reciclar” constantemente para garantir sua permanência na empresa. Entendemos que a “trabalhabilidade”, fundamento pedagógico da “sociedade do conhecimento”, é um sofisticado conceito capaz de destruir a perceptividade que o trabalhador tem da relação de exploração inerente ao capitalismo. O trabalhador passa a ser uma “unidade de produção”, devendo administrar suas próprias habilidades, tornando-se empreendedor e não mais empregado (*ibidem*).

Vejamos como a “pedagogia do aprender a aprender” é aplicada por Costa ao mundo do trabalho, entendida como “gestão empresarial de si mesmo”:

Hoje o profissional não pode ter só habilidade técnica. Ele deve dominar também as competências de ser, conviver, saber e conhecer. Estamos cada dia mais longe daquele emprego estável, em que a pessoa começa aos vinte e poucos anos e ficava ali até se aposentar. Você se lembra do que falamos sobre empregabilidade, e que ela exige uma qualificação profissional permanente? Falamos também que o emprego não é a única via para o mercado de trabalho, mas apenas uma delas, e que existe a via do empreendedorismo [...] Ser empreendedor é ter a capacidade de transformar as visões da realidade em visões do futuro. O SEBRAE, por exemplo, por meio de cursos em várias cidades do país, está formando uma geração de jovens empreendedores. Esse profissional deve ter características como o gosto pela administração e a flexibilidade pra contornar situações difíceis. Deve procurar uma formação generalizada, que lhe proporcione uma visão ampla do universo onde pretende atuar, *capaz de se gerenciar para poder gerenciar outras pessoas* (*ibidem*, p. 133 – *grifo nosso*).

O “saber ser” é uma forma de “autoconceito” para a criação de uma “autoconfiança”. O “querer ser” torna-se um “projeto de vida” ao ser bem planejado e a autodeterminação uma forma de resistir às adversidades e aprender com elas (*ibidem*, p. 212).

O “saber conviver” define um tipo de convivência, respeito e cooperação mútua que deve existir tanto nas relações familiares, quanto nas relações entre os países. O conceito de relações sociais apresentado por Costa não se fundamenta na produção econômica da sociedade, referindo-se às relações mantidas com a cidade e com o país, ancoradas na obediência às leis. Assim, não há espaço para o “conflito social” proveniente do antagonismo entre capital e trabalho.

A passagem do “mundo infantil” para o “mundo adulto” (Costa situa essa fase no período em que a criança conclui o ensino fundamental), mediada pelo “ser sendo”, é também a passagem do mundo exclusivamente da “educação” para o “mundo do trabalho”. Essa passagem cria a necessidade de um desenvolvimento constante de habilidades que compreendem o “aprender a fazer”. Trata-se de um processo que se dará por toda a vida. Por meio dos estudos universitários, cursos profissionalizantes, formação para o empreendedorismo, em organizações religiosas, comunitárias e educacionais, ou mesmo através do trabalho, caso seja essa a “opção” do indivíduo (*ibidem*, p. 221).

O “aprender a fazer” está diretamente articulado ao “aprender a ser” e ao “querer ser”, guiados pelas tendências do “mercado”. E é claro: “[...] Sua escolha vai depender da realidade que você vive e das oportunidades que tem” (*ibidem*, p. 222).

Por último, o “aprender a conhecer”, necessidade fundamental para se manter a “trabalhabilidade” e permanecer participando do mundo do trabalho: “[...] Procurar conhecer um mundo em mudança permanente é essencial para se movimentar nele. Portanto, podemos garantir que o conhecimento é seu maior capital” (*ibidem*, p. 224), afirma Costa.

Apesar de o trabalho ser um elemento central para Costa, o que se evidencia em seu conceito de “trabalhabilidade”, a “força de trabalho” é subsumida pelo “conhecimento do trabalhador”, o que entendemos ser uma forma de “fetichização do saber”. Na verdade, o “saber” aqui defendido não capacita o indivíduo a compreender a realidade concreta na qual está inserido e as relações sociais de produção que a caracterizam. Assevera Costa:

O conhecer de que falamos não é uma visão profunda e detalhada das coisas. Não. É antes de tudo uma cultura geral, uma abertura curiosa e atenta ao mundo ao seu redor. Sentir a alegria que vem do conhecimento, do estudo, da curiosidade intelectual. Exercitar a memória e o pensamento. Prestar atenção nas coisas e nas pessoas. Isto tudo é aprender a conhecer, um aprendizado sem hora nem lugar, ou de toda hora e todo lugar. Viver é aprender [...]! (*ibidem*, p. 225).

Costa articula os quatro pilares do Relatório Jacques Délors a uma tentadora teoria das diferentes inteligências, propugnada por Haword Gardner (GARDNER, 1994), professor da Universidade de Harward, nos EUA. A teoria das “múltiplas inteligências” de Gardner tem sido utilizada para a compreensão dos motivos que levam alunos a terem bom desempenho em determinadas matérias em detrimento de outras. Segundo Costa: “[...] toda pessoa tem condições de desenvolver várias inteligências, mas cada um apresenta facilidade predominante em uma delas, a sua potencialidade principal” [...] (COSTA, 2002, p.159). Vejamos o exemplo que ele nos dá:

Imagine um aluno que quase sempre tirava notas baixas. De vez em quando repetia o ano, enquanto os seus colegas seguiam os estudos com boas notas. Alguns anos mais tarde, após concluir o curso universitário, esses amigos se encontram e ficam surpresos: aquele colega que tinha mais dificuldades escolares havia se tornado um grande e bem-sucedido empresário. Muito rico e ainda por cima... feliz! O que explica isso? Sorte? (ibidem).

Para Costa, trata-se de uma prova de que “todos podem desenvolver alguma potencialidade”. O fracasso escolar, explicado aqui pela falta de determinada “potencialidade”, pode ser superado pelo “empreendedorismo”, revelando-se uma inteligência através da qual o indivíduo pode se tornar “feliz”.

Podemos perceber que o conhecimento sistematizado não possui centralidade nesse formato de aprendizagem. Os conteúdos se tornam efêmeros diante da quantidade de “informações” que a sociedade do conhecimento veicula por meio das redes de comunicação. O que importa ao jovem é a “aprendizagem por toda a vida”, possibilitada pela pedagogia do “aprender a aprender”, devendo-se atualizar a formação dos indivíduos por meio da observação das “tendências do mercado”.

A tragédia do desemprego que caracteriza a crise estrutural do capitalismo, descrita por Hobsbawm em *A era dos extremos* (1995), é entendida como ampliação do “tempo livre” e do “ócio criativo”, categorias das quais se aproopia Costa, a partir de Domenico De Masi⁸⁵. Segundo Costa: “[...] na Era Pós-Industrial, a tendência é que o tempo livre seja uma constante entre todos os trabalhadores, e não apenas entre os jovens. Os avanços da civilização industrial levaram a uma diminuição cada vez maior da jornada de trabalho [...]” (COSTA, 2002, p. 110).

Esta é uma oportunidade a ser aproveitada, utilizando-se ação o “tempo livre” para desenvolver: a *Educação Permanente*, por meio da qual o trabalhador aumentará suas habilidades básicas, específicas e de gestão durante o tempo livre, para garantir sua empregabilidade; o *Trabalho voluntário*: que lhe ajudará a melhorar o mundo à sua volta, com cooperação e solidariedade. Essa tendência vem crescendo cada vez mais no Brasil e no mundo; o *Entretenimento*: já que em nossa época cresce a busca pelo lazer criativo, que alia diversão e informação, tornando-se a indústria do entretenimento uma fonte cada vez mai-

⁸⁵ Para Montaño, De Masi demonstra total desconhecimento dos fundamentos do sistema capitalista, ou compactua com os mesmos, acreditando que o número cada vez mais reduzido de trabalhadores com alta especialização envolvidos com o processo de produção dos bens e serviços libertará os trabalhadores, que poderão desenvolver o “ócio criativo”. Tal tese desconsidera o fato de que o metabolismo do capital se fundamenta na extração da mais-valia, cuja realização só é possível através da transformação da força de trabalho em mercadoria. De Masi não apreende o fato de que esse conceito esconde a maneira por meio da qual o capital se apropria do tempo livre do trabalhador, de forma não remunerada, ampliando na verdade seu padrão de acumulação (MONTAÑO, 2007, p. 172).

or de empregos⁸⁶.

Apesar de advogar a nova “era do conhecimento”, ou “pós-capitalista”, Costa não consegue esconder o fato de que o desenvolvimento de competências e habilidades deve estar voltado aos interesses do mercado, mantendo-se intactos os fundamentos do sistema capitalista. Ao tratar da elaboração de um modelo de currículo para a apresentação dos jovens às empresas, destaca o autor:

O currículo deve ser como o ritmo da sua própria vida: dinâmico, refletindo mudanças e crescimento. Se há três anos você não o atualiza, cuidado! É sinal de que você está precisando, e o mercado de trabalho exigindo, qualificação e requalificação permanente para o desenvolvimento de suas competências e habilidades, que são o seu patrimônio pra fincar o pé no novo mundo do trabalho. Procure, periodicamente, fazer uma auto-avaliação do que você vem aprendendo e de tudo aquilo que tem *valor de mercado* [...] (*ibidem*, p. 143 – *grifo nosso*).

Apesar da angústia causada pelas incertezas do mercado de trabalho, o pacto entre empregados e empregadores, defendido por Costa, através da chamada “responsabilidade social corporativa” e do voluntariado, apresenta-se como um eficiente instrumento de ocultação da contradição capital/trabalho. Segundo o autor, se, por um lado, as empresas têm se preocupado com questões como ecologia, educação, saúde, lazer, promoção social, defesa dos direitos da criança e do adolescente etc., por outro também os funcionários se sentiram atraídos pelas ações de voluntariado apoiadas pelas corporações:

[...] empresas e trabalhadores vivem melhor quando abraçam o voluntariado. A relação de troca com as comunidades se torna intensa e irriga a vida organizacional com mais motivação e compromisso. A relação com os colegas também não fica imune a essa influência construtiva. Quebrada a lógica que compartimentaliza as pessoas no mundo organizacional, espaços são criados pra emergência de novos saberes, novos fazeres e novos quereres que transcendem aqueles oriundos da divisão funcional do trabalho [...] Outro impacto notável dessa prática se dá na relação do voluntariado com a organização. Um vez estabelecido e consolidado, o voluntariado se instá-la de forma irreversível na cultura organizacional. *Assim os colaboradores modifíciam positivamente seu olhar em relação à empresa.* O voluntariado corporativo aprofunda e enriquece o campo de percepção das pessoas, possibilitando o estabelecimento de vínculos que transcendem a área de negócios da organização (*ibidem*, p. 122 – *grifo nosso*).

⁸⁶ A “indústria do entretenimento” é apresentada por Costa não só como espaço para o lazer, mas como possibilidade concreta de emprego para os jovens (COSTA, 2002, p. 118).

A “responsabilidade social empresarial ou corporativa” e o voluntariado dariam uma nova forma ao trato das questões educacionais, criando “comunidades de sentido” que extrapolam os limites da “divisão funcional do trabalho” e das entidades⁸⁷. As empresas passam a investir seus recursos em projetos junto às comunidades em que estão inseridas. Não somente recursos financeiros, mas também humanos, “estimulando” seus funcionários à participação voluntária nestes projetos, através da atribuição de “pontos”. Destacam-se como exemplo na aplicação dessa metodologia empresas como a Bosch, Daymier-Chrysler, 3M do Brasil e Nortel Networks (FEAC, 2005, p. 15).

Empresários, trabalhadores, sindicatos, entidades filantrópicas, instituições públicas, ONGs, fundações, associações, Igreja etc., devem se unir em torno de “causas grandiosas”, como a da educação, o que entendemos ser uma sofisticada ação estratégica de ocultação da dicotomia existente na educação, marcada pela existência de escolas para a elite econômica, que formam os grandes gestores do capital, e por outro, as escolas de massa, cujo objetivo é o desenvolvimento de uma sociabilidade funcional à reprodução do capital.

É essa a lógica que orienta movimentos como o “Compromisso Campinas pela Educação”, que tem na FEAC seu principal articulador. Construindo e impondo um “novo” consenso que ofusca a visibilidade da classe trabalhadora e das organizações populares na luta por uma educação emancipadora, a FEAC se constitui num principais intelectuais coletivos na edificação das reformas neoliberais no Brasil. Assim, esta organização expressa em sua trajetória a viabilidade da ação estratégica do “terceiro setor” na construção da hegemonia do modelo empresarial corporativo de gestão da escola pública.

4.5. De Paschoal a Lemann: a FEAC e os intelectuais orgânicos da “nova” pedagogia da hegemonia

Em 2010, foi comemorado o terceiro aniversário do Compromisso Campinas pela Educação (CCE)⁸⁸, lançado a 21 de novembro de 2007, como

⁸⁷Na Encíclica *Populorum Progressio* encontramos a afirmação de uma ambivalência do trabalho. Nele está implícita, por um lado, a “promessa do dinheiro, gozo e poder, convidando uns ao egoísmo e outros à revolta”, por outro, “o trabalho desenvolve a consciência profissional, o sentido do dever e a caridade para com o próximo”. Contra a desumanização do trabalho, propugna a Igreja, recorrendo à figura de João XXIII, a urgência de se restituir ao trabalhador a sua dignidade, fazendo-o participar realmente na obra comum: “[...] deve-se tender a que a empresa se transforme numa comunidade de pessoas, nas relações, funções e situações de todo o seu pessoal” (Carta Encíclica *Populorum Progressio*).

⁸⁸Assinam o CCE: FEAC; Secretaria Estadual de Educação; Prefeitura de Campinas; Câmara Municipal de Campinas; Secretaria Municipal de Cidadania, Assistência e Inclusão Social; Vara da Infância e da Juventude de Campinas; Associação Comercial e Industrial de Campinas; CIESP- Campinas Câmara Americana de Comércio/AMCHAM Campinas; Instituto Brasileiro de Executivos de Finanças/IBEF – Campinas; Arquidiocese de Campinas; Conselho Municipal de Pastores Evangélicos (COMPEC); Universidade Estadual de Campinas – Unicamp; PUC-Campinas; Faculdades de Campinas – FACAMP; Transurc; Ordem dos Advogados do Brasil – OAB Campinas; Graber Holding; Robert Bosch América Latina; CPFL Energia; Grupo Dpaschoal; Iguatemi Empresa de Shopping Centers; Radio e Televisão Bandeirantes de Campinas; TV Brasil; Rádio Central AM; Rádio Globo CBN; Rede Anhanguera de Comunicação – RAC; Emissoras Pioneiras de Televisão – EPTV–Campinas; Diretorias de ensino – Região de Campinas Oeste e Campinas Leste; Todos Pela Educação; Sub sede Campinas do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São

desdobramento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), oficialmente apresentado em 24 de abril, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (SAVIANI, 2009a, p. 5). Durante a cerimônia, o superintendente da FEAC e presidente do Conselho Gestor do CCE, Arnaldo Rezende, lançou o Núcleo de Mobilização Social pela Educação (NMSE), contando com a presença da assessora especial do MEC Linda Goulart⁸⁹.

Durante o evento, foram apresentados os resultados do curso Gestão para o Sucesso Escolar (GSE), realizado através do CCE, em parceria com a Fundação Lemann⁹⁰, a partir do ano de 2009. O curso é oferecido por esta entidade desde 2003, tendo por núcleo o Instituto Gestão Educacional (IGE), criado no ano anterior, integrando seu Conselho nomes como Luis Norberto Pascoal, da Fundação Educar Dpaschoal, e o Ministro da Educação de Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato Souza⁹¹.

O GSE é um curso *on-line* direcionado a diretores de escolas públicas municipais e estaduais de vários Estados brasileiros, desenvolvendo-se em cinco módulos que abordam temáticas como: qualidade da escola, liderança, planejamento, aprendizagem, abordagem para a diversidade e aproximação dos gestores com a comunidade. Segundo a Fundação Lemann/IGE: “O objetivo é expandir a lógica da gestão por resultados dentro do ambiente escolar através da formação de diretores e profissionais de ensino das escolas públicas⁹²”.

Parte do curso é realizada a distância, por meio da rede virtual do GSE, havendo em seu decorrer alguns encontros presenciais, contabilizando uma carga horária de 390 horas. O GSE se propõe a “aprimorar a gestão pedagógica da escola”, tornando os “gestores escolares” “lideranças do processo pedagógico” (Fundação Lemann – Relatório 2007)⁹³. A escola deve ser tratada como uma “empresa prestadora de serviços”, fundamentando-se em uma “gestão profissional” que possa colocar os professores e a equipe escolar no mesmo clima de cobrança da iniciativa privada:

Paulo (APEOESP); Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Campinas <<https://compromissocampinas.org.br/quem-somos>>.

⁸⁹ Consulta ao Site <www.compromissocampinas.org.br>, acesso realizado em: 25 set. 2011.

⁹⁰ Em 1991, a família Lemann criou a Fundação Estudar, com o objetivo de selecionar e formar lideranças para a atuação com ênfase na administração e gestão nos setores privado e público, oferecendo bolsas de estudo em instituições nacionais e internacionais. Em 2002, foi criada a Fundação Lemann, desenvolvendo e financiando projetos na área social e econômica, em especial aqueles relacionados ao ensino público, enfatizando a aplicação dos fundamentos da gestão empresarial no setor público.

⁹¹ Os demais integrantes do Conselho o IGE à época são Peter Gruber, Paulo Lemann, Susanna Lemann e Peter Nobel, além de Jorge Paulo Lemann (Presidente).

⁹² Segundo a Fundação Lemann/IGE: “O objetivo é expandir a lógica da gestão por resultados dentro do ambiente escolar através da formação de diretores e profissionais de ensino das escolas públicas”. Relatório Anual 2003. Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2003>>, acesso em: 2 dez. 2018.

⁹³ Consulta ao Site <www.fundacaolemann.org.br> , acesso realizado em: 26 set. 2011.

O ambiente dos educadores ainda rechaça a visão de que a educação é um serviço, que deve prestar contas de seus resultados e ter uma gestão profissional. “Temos dados de uma pesquisa que vamos divulgar que mostram que os professores, quando trabalham na escola pública e na privada, admitem faltar muito mais na pública, porque na privada são cobrados por suas faltas”, afirma Ilona Becskeházy, diretora-executiva da Fundação Lemann, que atua na formação de gestores da educação (Jornal O Estado de São Paulo – 25/03/2007)⁹⁴.

Até 2007, o GSE havia recebido investimentos na ordem de 3,4 milhões de dólares, 24% desse valor proporcionados por parceiros da Fundação, sendo concluídas cinco turmas, somando-se um total de 586 diretores, distribuídos em 207 municípios. Como enfatiza a Fundação Lemann:

O foco de atuação escolhido pelo Conselho da Fundação Lemann é a consolidação da cultura de gestão por resultados, centrando o aprendizado do aluno como razão de ser de toda a escola e valorizando a utilização de instrumentos de avaliação como ferramenta de trabalho. Esta é uma escolha natural para um Conselho formado por pessoas com vivência no uso dos princípios de qualidade e na lógica de que todo recurso deve ser otimizado de forma a se obter o máximo com o que está disponível (Fundação Lemann – Relatório 2003, p. 11).

Nos dizeres da Lemann, há uma “obsessão” por avaliação, focando-se em resultados e responsabilização a partir da definição de indicadores de qualidade para a prestação de contas, há exemplo do que ocorre no setor privado. O GSE é o primeiro projeto inteiramente desenvolvido sob a responsabilidade da Fundação Lemann/IGE. A concepção do conteúdo e metodologia do curso foi estruturada em parceria com a equipe do Instituto “Protagonistés”, liderado por Rose Neubauer, que, como vimos anteriormente, destaca-se desde os anos de 1990, em conjunto com Guiomar Namo de Mello, na temática da gestão “escolar eficiente”. Os objetivos desta iniciativa são “introduzir a lógica da gestão por resultados na prática gerencial das escolas participantes, estimular a formação de lideranças participativas e direcionar o foco de toda a equipe escolar para o aprendizado de seus alunos” (*ibidem*, p. 30).

Atualmente, em “Aliança” com a Fundação Brava, Instituto Humanize e Instituto República, a Fundação Lemann tem realizado parcerias com governos⁹⁵ para a atuação no âmbito da “gestão de pessoas no setor público”. Longe do olhar específico sobre a educação, encarregando-se da seleção de gestores alinhados ao perfil empresarial a Lemann tem por ambição o controle empresarial dos quadros estratégicos da gestão pública, influenciando diretamente as políticas públicas, o que é ocultado pelo conceito de “profissionaliza-

⁹⁴ Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=45635>>

⁹⁵ Destacam-se as parcerias com as prefeituras de Niterói, Santos e São Paulo, Secretaria da Saúde de Santos, Secretaria do Tesouro Nacional, Estados do Paraná, Ceará, Rio Grande do Sul e Minas Gerais. Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/projetos/pessoas-no-setor-publico>> acesso em: 13 abr. 2019.

ção”, aliás, termo empregado nos anos de 1990 para designar o processo de enquadramento das ONGs no âmbito do “terceiro setor”.

Por meio da estrutura oferecida pelo “terceiro setor”, as teses gerenciais defendidas pelos reformadores neoliberais do Estado brasileiro avançaram, oferecendo-se às escolas todo o *know-rall* do setor empresarial, que há décadas, como vimos vem aperfeiçoando as estratégias de ação para a prevenção do conflito social, sobretudo, no interior das escolas públicas, conformando-se uma verdadeira “pedagogia corporativa”, fundamentada no “método da qualidade total” (SAVIANI, 2010, p. 440). Como se orgulha a Lemann em afirmar:

O maior diferencial do Gestão para o Sucesso Escolar é o acompanhamento integral e diário dos participantes por uma tutoria altamente qualificada que os auxilia na transposição dos conteúdos propostos para a realidade de cada escola. Todos os diretores com desempenho satisfatório receberão certificados de especialização. Além disso, serão premiados os 10% que obtiverem os maiores avanços em suas escolas (Fundação Lemann – Relatório anual, 2003, p. 30).

Para entendermos a institucionalização e a introdução das “novas” formas de gestão escolar nos reportamos a LDB 9394/96 e sua proposta de organização do espaço físico e trabalho pedagógico realizado nas UEs. Destacam-se como objetivo a participação dos diferentes “atores escolares” e a integração entre a escola e a comunidade. Finalidades também presentes no Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 10.172/01), com sua proposta de “autonomia escolar” mediante a descentralização do financiamento da educação, da administração escolar e controle dos recursos financeiros (OLIVEIRA; FONSECA; TOSCHI, 2005, p. 127).

A partir das novas diretrizes, foi estabelecida uma parceria entre o Banco Mundial (BM) e o MEC, resultando no Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação, sendo aplicado inicialmente nas denominadas Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP) das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, cujo critério de escolha são os baixos índices de desenvolvimento humano (IDH) apresentados.

O programa tem por objetivo estimular a adesão dos municípios à metodologia de planejamento estratégico do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola)⁹⁶, caracterizado pela racionalização, eficácia e eficiência da gestão do trabalho escolar (FONSECA; OLIVEIRA, 2003, p. 3).

⁹⁶ O FUNDESCOLA integra os seguintes projetos: Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas; Levantamento da Situação Escolar; Microplanejamento; Sistema de Apoio à Decisão Educacional; Programa Dinheiro Direto na Escola; Projeto de Adequação dos Prédios Escolares; Espaço Educativo; Mobiliário e Equipamento Escolar; Atendimento Rural; Escola Ativa; PROFORMAÇÃO; Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar; Projeto de Melhoria da Escola; Informatização; Plano de Carreira; Desenvolvimento Institucional – PRASEM; Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação; Justiça na Educação; Encontro dos Conselheiros do FUNDEF; Comunicação; Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) (OLIVEIRA; FONSECA; TOSCHI, 2005, p. 132).

A tabela abaixo apresenta dados sobre a quantidade de recursos disponibilizados ao FUNDESCOLA por meio dos contratos firmados entre o BM e o governo brasileiro, no período que vai de 1998 a 2010, totalizando US\$ 1,3 bilhão.

FUNDESCOLA	ANO	FINANCIAMNETO (US\$)
FE I	1998 – 2000	US\$ 125 milhões
FE II	1999 – 2004	US\$ 402 milhões
FE IIIA	2002 – 2006	US\$ 320 milhões
FE IIIB	2006 – 2010	US\$ 453 milhões
		Total: US\$ 1,3 bilhão

Fonte: (FONSECA; OLIVEIRA, 2003, p. 3 – nota de rodapé 7).

Em entrevista à Fundação Lemann⁹⁷, Matt Andrews, representante da *Harvard Kennedy School*, apresenta sua análise sobre a experiência brasileira na área da educação, destacando alguns fundamentos que entendemos ser a esência da proposta pedagógica capitaneada pelo “terceiro setor”, “institucionalizando-se” um novo consenso para a educação pública brasileira.

Para Andrews, as questões que se colocam com o FUNDESCOLA para a qualidade da educação são: “O que os professores ensinam? Qual a qualidade dos professores? Desigualdade entre escolas ricas e pobres do país etc.”. A escola passou a ser o foco, buscando-se a introdução de “gestão estruturada”, fundamentada no “planejamento e currículo estruturados”, sendo a “motivação” dos professores pelos diretores um dos elementos centrais. Ou seja, trata-se da aplicação de um “modelo empresarial” nas escolas, que devem estar focadas em produzir a melhor educação possível para as crianças.

Se antes o foco estava nos governos federal, estadual e municipal, agora a ênfase recai sobre a “autonomia” das unidades, implicando repasses diretos de dinheiro às escolas, que devem dizer o que necessitam e como será seu desempenho, como agir diante dos problemas, apresentando seus planos e estratégias para se atingir metas, envolvendo para tanto os pais, por meio de uma “ideia local para a aplicação do dinheiro”.

Segundo Andrews, essa estratégia aumenta a “responsabilidade” das escolas perante os pais, que passam a ter o controle sobre a contratação de professores, consertos e manutenção da escola, participando da definição das prioridades e fiscalização dos resultados. É necessário que haja uma preparação das unidades escolares para sua aplicação, envolvendo o governo federal, municipal, diretores, professores, sindicatos de professores (acrescentaríamos as empresas). É necessário que “todos esses grupos trabalhem juntos”, “incentivando as pessoas a repensarem sua forma de trabalhar”.

⁹⁷ Fundação Lemann, *online*, s/d, Consulta ao Site www.fundacaolemann.org.br; acesso realizado em: 26 set. 2011.

Mas a defesa da “autonomia” aos poucos vai se tornando secundária na fala de Andrews:

Deve-se deixar claro o que precisa ser mudado, evitando casos em que diretores e professores sejam levados a dizer: Não temos certeza sobre o que devemos seguir [...] Não sabemos quem realmente dá as ordens [...] Isso cria incerteza, e quando você quer que as pessoas mudem tem que deixar claro o que deve ser mudado, se não as pessoas vão resistir ao que você diz (Fundação Lemann, *online*, s/d).

Andrews destaca que a “liderança” (entenda-se gestão) é um fundamento vital do FUNDESCOLA. Não o trabalho de um líder, mas liderança, ou seja, “vários líderes trabalhando em conjunto, realizando coisas diferentes”. A essas lideranças Andrews chama de “empresários institucionais”, que trazem ideias e dão “poder” a outros para que tais ideias sejam aplicadas: “promovem a aceitação dessas novas ideias e também dão as condições necessárias para a realização das novas iniciativas”.

A “nova função dos municípios” é evidenciar a “transferência de autoridade” às escolas, exercendo “liderança”. Andrews destaca três níveis na teoria organizacional: *Indivíduo*: nível psicológico e social, enfrentando diretamente a mudança; *Trabalho em conjunto*: escolas, secretários municipais e estaduais, entidades, cada qual com seu interesse; *Contexto mais amplo*: clima político ou econômico (*ibidem*).

Esses diferentes níveis devem ser articulados, uma vez que não se pode pensar a transformação apenas no indivíduo ou na organização. É preciso se considerar questões como o mercado de trabalho, a quantidade de profissionais (de diferentes áreas como, por exemplo, a industrial) que entendem as técnicas empresariais de planejamento e contabilidade relacionadas ao FUNDESCOLA, o que torna a “política pública” importante. O que nos remete a outro elemento central das reformas: a avaliação das “políticas públicas”. Assevera Andrews:

A avaliação ajuda a definir responsabilidades e aumenta a transparência. Se as pessoas sabem que estão sendo avaliadas de forma justa, terão maior incentivo para fazer aquilo que você quer. Se sabem que será constante e o que exatamente você estará analisando, elas terão foco nisso. Pode haver um lado negativo, elas podem focar só no que está sendo avaliado e ignorar outras coisas, mas, certamente, darão maior atenção à implementação dessa política. Se você não faz a avaliação, geralmente as pessoas acabam pensando: Isto não vai durar! Por isso não precisamos fazer nada! Porque um novo governo virá em dois anos e vão mudar a política de qualquer forma [...] com uma avaliação você tem maiores chances de institucionalizar algo, o que significa resistir a mudanças de governo e na economia. Quando há uma avaliação e há informações sobre o desempenho das pessoas, elas se prendem mais a

isso [...] dizem: Isso é algo que queremos fazer [...] elas podem ver as melhorias resultantes da mudança (Fundação Lemann, *online*, s/d).

Através da constante avaliação da prática da equipe escolar, ocorre a “internalização” das regras e sua “institucionalização”, o que de forma “preventiva” impedirá mudanças abruptas decorrentes da alternância de governos, secretarias ou direções escolares.

Apesar da sedutora fala de Andrews, a tabela abaixo evidencia a tendência de retirada dos aportes financeiros do FUNDESCOLA após a adesão ao PDE-Escola. Vejamos a experiência realizada no Estado de Goiás:

PERCENTUAIS DE FINANCIAMENTO ASSUMIDOS PELO FUNDESCOLA E PELO ESTADO DE GOIÁS A PARTIR DE 1998

Programa/Estado	1º ano	2º ano	3º ano	4º	5º ano
FUNDESCOLA	100%	70%	50%	30%	0%
Estado	0%	30%	50%	70%	100%

Fonte: SEE/COEP-GAE, 2002 (In OLIVEIRA; FONSECA; TOSCHI, 2005, p. 139).

Após o estímulo inicial à adesão, ocorreu a transferência ao Estado da responsabilidade pelo envio de recursos aos municípios. O Fundo se constitui em um instrumento impulsionador da adesão das escolas ao programa, cujo objetivo é levar o quadro administrativo a responsabilizar-se pelos resultados.

Esse é um importante elemento para se entender o papel que as instituições do “terceiro setor” passam a cumprir nesse processo, articulando comunidade e empresas para o desenvolvimento de projetos de captação de recursos. Tais instituições acabam se tornando um importante “cartão de visita”, introduzindo a metodologia da gestão empresarial nas escolas por meio da promessa de ampliação de recursos.

Segundo Oliveira, *et al.:*

A adesão das escolas ao programa explica-se pelo fato de que o desenvolvimento de um projeto de porte internacional significa prestígio para o quadro de direção que o acolhe, especialmente em virtude da destinação de recursos financeiros, os quais podem ser proporcionalmente elevados para o âmbito de um município e, principalmente, de uma escola. Além disso, o programa propõe-se a promover soluções em curto prazo para problemas institucionais crônicos, como evasão e repetência, deficiência numérica e má formação de docentes, além da falta de materiais, equipamentos e espaço físico adequados (OLIVEIRA, *et al.*, 2005, p. 141).

Na prática, o movimento inicial que se dá por meio de financiamentos provenientes da parceria FNDE/BIRD leva à imposição de uma “raciona-

lidade empresarial na educação pública”, aprofundando a distância entre concepção e execução de tarefas no sistema educacional. Asseveram Oliveira *et al.*:

Embora, em sua concepção inicial, o FUNDESCOLA enfatize a possibilidade de aumento do poder de decisão para as escolas, na prática a própria sistemática de co-financiamento internacional impõe instrumentos de controle sobre os projetos, como manuais para acompanhamento e planejamento de ações, além de normas para utilização de recursos e prestação de contas do *dinheiro repassado à escola*, para aquisição de materiais e melhoria do espaço escolar. Se, de um lado, esses instrumentos ajudam a organizar o trabalho rotineiro da escola, de outro, dificultam ou até mesmo impedem as decisões autônomas sobre outras questões mais pedagógicas, como a realização de cursos de formação docente e a adequação das condições de trabalho em sala de aula [...] No tocante ao trabalho escolar, imprime-se uma organização que se aproxima da racionalidade taylorista, na medida em que recupera princípios e métodos da gerência técnico-científica: facilita a divisão pormenorizada do trabalho escolar, com nítida separação entre quem decide e quem executa as ações; diluem-se as atividades escolares, muitas entre elas preexistentes ao PDE, em inúmeros projetos desarticulados e com “gerências” próprias (*ibidem*, p. 142-143).

Ilona Becskeházy, diretora da Área de Desenvolvimento da Educação da Fundação Lemann, afirma que para a educação brasileira adquirir “padrões educacionais elevados” há que incorporar avaliação externa para monitorar o padrão estabelecido. Assim como Matt Andrews, Becskeházy destaca que a “autonomia” das escolas possibilita sua “responsabilização”, reafirmando a crença na estratégia desenvolvida pelo Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL) (FEAC, 2011, p. 33).

O PREAL é dirigido em conjunto pelo Diálogo Interamericano, Washington D.C. e pela Corporação Para Desenvolvimento de Pesquisa (CINDE), sediada em Santiago do Chile. O programa recebe fundos do BID, além de fundos adicionais fornecidos pelo Centro Internacional de Desenvolvimento de Pesquisa do Canadá, pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*U.S. Agency for International Development - USAID*) e pelo Fundo GE (*GE Fund*).

O modelo de gestão escolar defendido pelo PREAL fundamenta-se na participação de um amplo espectro de lideranças da “sociedade civil”: executivos de empresas, líderes de partidos políticos, igrejas, mídia e associações profissionais, já que as camadas pobres não possuiriam “ sofisticação, informações e poder necessário para influenciar a política”. Tais grupos devem criar uma “demanda social” para a educação, não permitindo que a política educacional fique restrita a líderes dos sindicatos dos professores e ministros (PURYEAR, s/d, p. 6).

O sistema educacional deve ser descentralizado, já que os sistemas centralizados restringem a autonomia e a imputação de responsabilidades. Deve-se quebrar a resistência do maior obstáculo às reformas, os professores e os sindicatos, pois:

Os sistemas nacionais de promoção e pagamento criaram monopólios que deixaram pouco controle sobre o desempenho dos professores nas mãos dos diretores das escolas. Os sindicatos militantes de professores rejeitam qualquer sistema de avaliação para acesso, ou promoção (PUR-YEAR, s/d, p. 8).

Para que essa resistência seja quebrada é necessário que os diretores de escolas públicas tenham a mesma possibilidade administrativa existente na iniciativa privada, administrando com eficácia, controlando orçamentos, ajustando os insumos para a instrução às condições locais, com poderes, inclusive, para selecionar professores.

O PREAL destaca ainda como entrave às reformas os “interesses enraizados”, como, por exemplo, o interesse estudantil pelo ensino superior gratuito. A resistência desses dois grupos, professores e estudantes, em conjunto com interesses privados de políticos que buscam manter o controle em suas mãos para desenvolver políticas de “apadrinhamento”, impedem a prioridade de investimentos na educação básica, tornando-se um obstáculo político a ser derrubado.

Diante da resistência às atuais mudanças econômicas, caracterizadas por uma forte concorrência internacional, abertura ao capital internacional e ajustes fiscais, inovação tecnológica etc., o PREAL defende uma “comunidade moderna de cidadãos”, fundamentada em uma “economia moderna e competitiva”. Para sua concretização, a comunidade empresarial deve se envolver no desenho dos processos educacionais, tornando os sistemas educativos “mais sensíveis às demandas do mercado” (*ibidem*, p. 9).

No Brasil, a FEAC se constitui em um dos principais intelectuais coletivos desse movimento que expressa o “novo” consenso em educação para o século XXI, sendo reconhecida como a “entidade-síntese” do CCE, destacando-se através do projeto “FEAC na Escola”, iniciado em outubro de 2010. Segundo a FEAC, “um dos grandes destaques do projeto é que ele utiliza ferramentas oficiais”, sendo a principal delas vinculada ao MEC. Também foi firmada uma parceria com a Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI) da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, através da qual a FEAC passou a oferecer capacitação a diretores para a adesão ao PDE-Escola, evidenciando-se sua ampliação para além das ZAP. Segundo o MEC, o PDE-Escola:

[...] é uma ação de melhoria da gestão escolar fundamentada centralmente na participação da comunidade. No PDE-Escola a comunidade

escolar é diretamente envolvida em um plano de auto-avaliação que diagnostica os pontos frágeis da escola e, com base nesse diagnóstico, traça um plano estratégico orientado em quatro dimensões: gestão, relação com a comunidade, projeto pedagógico e infra-estrutura. O plano estratégico define metas e objetivos e, se for o caso, identifica a necessidade de aporte financeiro complementar⁹⁸ (Jornal FEAC, dez./2010, p. 4-6).

O PDE-Escola tornou-se, a partir de 2007, um instrumento voltado à correção das estratégias adotadas pelas escolas com o intuito de melhorar os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado nesse mesmo ano. Assim, o PDE-Escola passou a ser adotado nas unidades escolares “prioritárias”, identificadas pelos resultados críticos obtidos no IDEB.

O projeto “FEAC na Escola” integra sete escolas públicas estaduais⁹⁹ de Campinas, selecionadas a partir da participação de seus “gestores” no curso de extensão GSE, promovido pela FEAC. Fundamenta-se no “desenvolvimento e qualificação das escolas públicas”, a partir dos princípios desenvolvidos pelo GSE, prevendo-se um prazo de vinte e quatro meses para a aplicação de sua metodologia e a realização dos objetivos estabelecidos a partir de quatro eixos de apoio: pedagógico, gestão, infraestrutura e relação comunitária.

O objetivo do projeto “FEAC na Escola”¹⁰⁰, segundo seus organizadores, é “promover melhor desempenho escolar” para alunos matriculados em escolas públicas de Campinas. Para tanto, está fundamentado no controle do desempenho escolar por meio de avaliações oficiais (Prova Brasil do Ministério da Educação - MEC e o SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SEE)¹⁰¹. Outro referencial avaliativo utilizado é o *Programme for International Student Assessment* (PISA)¹⁰², coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), tendo sido realizado nos anos de 2000, 2003, 2006 e 2009¹⁰³. Destaca-se a eficiência da FEAC na introdução dos sistemas padronizados de avaliação de desempenho, um dos elementos estruturantes da reforma empresarial da educação (FREITAS, 2018).

⁹⁸O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, Ministério da Educação - MEC, p. 23; disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>

⁹⁹São elas: EE Dr. Manoel Alexandre Marcondes Machado, EE Prof. Luiz Gonzaga da Costa, EE Prof. Newton Silva Telles, EE Prefeito José Roberto Magalhães Teixeira, EE São Judas Tadeu, EE Prof. Mário Junqueira da Silva e EE Prof. Álvaro Cotomacci.

¹⁰⁰A FEAC desenvolve ainda os projetos: “EducAção”; “Trabalho, Educação e Cidadania (TEC)”; “Educação, Conquista Coletiva (ECC)”. Para os objetivos de nossa pesquisa, entendemos não ser necessária a apresentação de todos, uma vez que o projeto ora apresentado se constitui em uma parceria direta entre o “terceiro setor” e as escolas públicas, corroborando para o entendimento de sua ação estratégica para a educação pública.

¹⁰¹Disponível em: <www.fundacaofeac.com.org> Acesso em: 06 out. 2011); Ver também Jornal FEAC, Ano 16, nº81 – Dezembro de 2010.

¹⁰²Programa Internacional de Avaliação do Estudante.

¹⁰³FEAC - Revista Especial 2ª Semana da Educação CCE, p. 33.

Os diretores inicialmente assinam um termo de compromisso e adesão ao projeto, na sequência, é desenvolvido um curso de formação, conduzido por consultores do Ministério da Educação (MEC). O PDE-Escola é implementado em quatro etapas: Preparação; Auto-avaliação; Definição da Visão Estratégica e do Plano de Suporte Estratégico (PSE); e por fim, as Etapas da Execução e de Monitoramento e Avaliação da execução do PDE-Escola (MEC, 2006).

A metodologia para o desenvolvimento do PSE, elaborado a partir do subsídio oferecido pela FEAC se fundamenta na análise FOFA, por intermédio da qual a escola realiza a sua autoavaliação, descrevendo os problemas enfrentados e os critérios de eficácia escolar a serem atingidos a partir dos referenciais apresentados pela FEAC.

QUADRO: ANÁLISE FOFA

Forças internas (pontos fortes)	Aquilo que a escola deveria fazer e <u>já está fazendo bem</u> . São variáveis que a escola controla, isto é, tem governabilidade sobre elas, e executa bem. Exemplos de forças: boa imagem da escola junto aos alunos, pais e comunidade; bom sistema de informações gerenciais; colaboradores comprometidos; liderança forte e atuante; cultura de planejamento; qualidade do ensino; experiência acumulada etc.
Oportunidades externas	Situações externas à escola, não controladas por ela (de natureza política, econômica, social, tecnológica, legal) que, se conhecidas a tempo, podem ser melhor aproveitadas pela escola enquanto perduram, dependendo das condições internas da escola.
Fraquezas internas (pontos fracos)	Aquilo que a escola deveria fazer <u>e não está fazendo ou não está fazendo bem</u> . São variáveis que a escola controla, mas executa mal. Os pontos fracos devem ser entendidos com a conotação positiva de oportunidades de melhoria para a escola. Exemplos de fraquezas: ausência de objetivos e metas claras; desmotivação dos colaboradores; clima de desconfiança; ausência de um sistema de informações gerenciais; liderança fraca; acompanhamento deficiente dos alunos etc.
Ameaças Externas (riscos)	Situações externas à escola, não controladas por ela (de natureza política, econômica, social, tecnológica, legal), que se conhecidas a tempo podem ter o seu impacto minimizado. As ameaças são situações que podem se concretizar ou não e seus impactos podem afetar ou não a escola, dependendo de suas condições internas de neutralização. Exemplos de ameaças: instabilidade política dos dirigentes; greves; pressão por vagas; falta de autonomia; baixo nível de preparação dos alunos que ingressam etc.

Gradativamente as mudanças na gestão escolar estão sendo introduzidas através da ação estratégica do “terceiro setor”, proporcionando legitimidade e aceitação à reforma gerencial, o que enfrentaria resistência caso fosse imposta. Não basta a aceitação das reformas, é necessário “conformar-se ativamente”, forjando-se uma “vontade de conformismo”, segundo Gramsci, resultando na institucionalização propugnada por Matt Andrews, da *Harvard Kennedy School*.

Não por acaso, é ex Ministro Paulo Renato de Souza quem fala em nome do Conselho da Fundação Lemann, na conclusão do Relatório anual 2003:

Não sou educador por formação, mas quis o destino que tivesse dedicado quatorze anos de minha vida à gestão da educação, como Secretário de Estado, Reitor e Ministro. Aprendi duas coisas fundamentais: a primeira é que, para construir um país justo, a educação é tão importante quanto o crescimento econômico; a segunda é que a educação deve ser tarefa de todos, não apenas dos governos. [...] Como Ministro da Educação, tive a oportunidade de propor novas formas de cooperação do setor privado com a educação, para a melhoria da qualidade das escolas públicas de ensino básico, por meio de parcerias com o Estado. O impacto dessa nova forma de atuação das empresas e fundações na educação tem uma abrangência enorme podendo alcançar, no limite, a todo o sistema educacional. [...] Tendo deixado o Ministério, a Fundação Lemann constitui-se em um novo espaço de trabalho para dar seguimento, em um caso concreto, a essa nova forma de parceria entre os setores privado e público (Fundação Lemann – Relatório anual, 2003, p. 36).

Muito mais do que deseja revelar o ex-Ministro da Educação de FHC, a pedagogia corporativa é o substrato pedagógico da reforma neoliberal do Estado, que tem no campo de ação estratégica do “terceiro setor” um lugar privilegiado para a superação dos entraves provenientes da resistência dos setores populares organizados, impondo às massas o consenso.

Longe de representar apenas mais uma das muitas experiências de articulação civil-empresarial em torno de projetos de superação das mazelas de uma sociedade que insiste em manter o caráter colonialista das relações sociais, assistimos nas últimas décadas a modernização conservadora da participação social no Brasil, capitaneada pela aliança civil-militar-empresarial. Ainda que não tenha pudores em apoiar alternâncias de interregnos ditatoriais como o que estamos vivenciando na atualidade, recuperando estratégias de perseguição e neutralização dos projetos societários que emergem da prática social dos movimentos populares, o setor empresarial avança firmemente na estratégia da educação corporativa, instrumento eficaz na conformação dos indivíduos a uma sociabilidade adequada aos interesses empresariais. Evidenciando que a ofensiva neoliberal não se limita a medidas econômicas, racionalizando-se a

própria existência dos indivíduos (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 27). Ação hegemônica cujo caráter pedagógico, tentamos evidenciar.

CONCLUSÃO

“Terceiro setor”, educação e hegemonia: a nova estratégia do Estado educador neoliberal na imposição do consenso

Da ação seletiva dos setores hegemônicos da sociedade civil e os militares, articulando-se força e consenso, emergiram diferentes intelectuais da “nova” estratégia político-pedagógica do “Estado educador” emergente nos anos de 1980, coincidindo com o contexto da “Grande virada” neoliberal no Ocidente (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 89), buscando a integração social das camadas subalternas, por meio de um “novo” padrão de sociabilidade. A FEAC transitou pelos na os da ditadura contando com o prestígio junto aos governos militares, que procuravam conter de forma seletiva o bloco histórico nacional desenvolvimentista, caracterizado pela emergência de movimentos populares e sindicais, cuja prática educativa buscava orientar o processo de transformação consciente da sociedade.

A FEAC tornou-se um aparelho privado de hegemonia da nova ordem imposta pelo capital, inspirando-se no modelo comunitário norte-americano. Desenvolvendo projetos sociais nos bairros periféricos de Campinas, desde os anos de 1960, a FEAC foi pioneira na construção das ações do “terceiro setor” no Brasil, atuando nos espaços em que diferentes projetos de cultura e educação popular pretendiam organizar os setores subalternos para a transformação social. O caráter preventivo das ações a aproximou do poder público, tornando-se um instrumento de hegemonia na contenção dos conflitos sociais, eficaz instrumento de aplicação das reformas neoliberais do Estado e da educação. Seu conteúdo pedagógico se alinhou às diretrizes neoliberais da educação, fundamentadas na pedagogia do “aprender a aprender”, atuando como instrumento de aplicação da reforma gerencial escolar.

Trazíamos um pressuposto em nossa análise, a constatação do que Dagnino (2002) denominou de “confluência perversa”, marcando o processo de redemocratização no Brasil. Por um lado, o projeto democrático participativo, buscando a construção de espaços públicos de participação decisória. Por outro, o neoliberalismo, apropriando-se de conceitos caros aos movimentos populares, tais como cidadania, autonomia e participação, cujo significado é subvertido, tornando-se funcional às políticas de transferência das responsabilidades governamentais à sociedade civil. Conceitos como “Reforma do Estado”, a pretexto da “democratização”, ou “publicização” do setor estatal, acabaram por ocultar o verdadeiro intuito de se implementar a reforma gerencial dos serviços públicos, à luz de estratégias de gestão empresarial, o que, inspirados nas análises da sociologia do trabalho, denominamos de reestruturação flexível do trabalho escolar.

Projetos como o “FEAC na Escola” e Gestão para o Sucesso Escolar tornaram-se instrumentos de implementação da reforma gerencial na rede pú-

blica de ensino, desenvolvendo junto às equipes escolares a ideia de que o elemento central para o sucesso escolar é a gestão eficiente. A pretexto de se organizar as escolas para a “autonomia” e o protagonismo estudantil, a FEAC introduz padrões de planejamento e avaliação do trabalho escolar compatíveis com as propostas delineadas pelo MARE e o BM, sintetizadas em conceitos como “cidadania” e ‘competitividade’, popularizados por Guiomar Namo de Mello (2000), no contexto dos anos de 1990.

Apesar das expectativas com o processo de redemocratização, o capitalismo não pode fugir à sua *lógica de acumulação*, como nos alerta Netto. A conjunção globalização/neoliberalismo demonstrou aos desavisados que o capital não possui “compromissos sociais”, o que se evidencia com a queda do *Welfare State*, momento em que o capitalismo “desvestiu a pele de carneiro”. Quanto aos que propugnam o surgimento de “uma nova questão social”:

Esta caricatural “descoberta”, nas condições contemporâneas, condições que tornam cada vez mais problemáticas as possibilidades de quaisquer reformas progressistas no interior do regime do capital, mostra-se, a despeito da sua eventual credibilidade acadêmica, com uma anemia teórico-analítica que somente é comparável à anemia das intervenções sociopolíticas que propõe como alternativas [...] Do ponto de vista teórico, a noção de “nova questão social” não apresenta uma só determinação que resista ao exame rigoroso na esteira da crítica da economia política marxiana; do ponto de vista sociopolítico, retrocede ao nível das utopias conservadoras do século XIX, proponentes de novos “contratos sociais” que restabeleçam vínculos de solidariedade no marco de comunidades ilusórias – uma solidariedade naturalmente abstrata (*transclassista*) e comunidades pensadas com o inteiro apagamento dos (novos) dispositivos de exploração (NETTO, 2010, p. 10).

Compreendemos a emergência da ação estratégica do “terceiro setor” como um fenômeno da reestruturação capitalista, articulando-se à reestruturação flexível da produtiva e às reformas neoliberais do Estado, destacando-se em seu seio as reformas educacionais. A reestruturação capitalista assume uma dimensão pedagógica, não se limitando aos aspectos econômicos do processo de mercantilização da educação.

O mundo corporativo organiza seus aparelhos privados de hegemonia, educando para o consenso. Há décadas, intelectuais coletivos como a Fundação Dpaschoal e a Fundação Lemann desenvolvem projetos orientados por uma pedagogia corporativa, que a despeito do protagonismo da sociedade civil, almejam conformar as novas gerações segundo a ideologia da meritocracia e do empreendedorismo.

O adjetivo “novo” que acompanha muitos conceitos aqui apresentados foi destacado por aspas por entendermos que as estratégias de perpetuação do capital e seu padrão civilizatório não são recentes, acompanhando-o desde a sua gênese. No entanto, o processo que culminou na emergência do

“terceiro setor” atualiza as estratégias de dominação do capital, marcando o período da “Nova República” no Brasil. A “nova” sociedade civil regulada, cuja ação em rede canaliza as lutas sociais para o campo das políticas públicas, coloca diferentes atores sociais em um espaço cuja previsibilidade das ações sociais, defendida por Alex de Tocqueville como antídoto à “tirania das massas”, ganha atualidade.

Para Tocqueville, a democracia seria algo inexorável, um “movimento social” tão antigo que nenhuma geração seria capaz de detê-lo. “Educar a democracia”, reanimar as crenças, purificar os costumes, regular os seus movimentos, substituir a inexperiência pelo conhecimento dos negócios de Estado, os instintos cegos pela consciência dos verdadeiros interesses, adaptar o governo às condições de tempo e lugar e modificá-lo de acordo com as circunstâncias e os homens, torna-se um dever imposto aos dirigentes da sociedade (TOCQUEVILLE, 1987, p. 14).

A FEAC foi vanguarda no que se refere à introdução do “modo de vida americano”, fundamentado no protagonismo empresarial, auxiliando governos neoliberais na aplicação da reforma empresarial na educação, preparando quadros para a gestão empresarial dos serviços públicos. Seu prestígio como entidade do “terceiro setor”, aparentemente isenta dos interesses do mercado, tem se mostrado funcional aos reformadores da educação na consolidação da pedagogia corporativa no âmbito da escola pública. O discurso ético da participação da sociedade civil oculta o caráter empresarial das reformas, cujo objetivo é a mercantilização do sistema educacional público. Assim, o “terceiro setor” se constitui em um eficiente instrumento de aplicação do receituário neoliberal à educação, que têm na defesa das “parcerias” com a “sociedade civil organizada” um dos elementos estratégicos para se neutralizar a resistência de grupos contrários.

Ao buscar a prevenção dos “fatores externos” que dificultam o sucesso escolar (destacando-se aqui as greves e a resistência dos professores e estudantes às mudanças), a ação preventiva passa a ser adotada pelos próprios professores, com a liderança dos diretores, o que faz com que governos anteriores que se apoiaram na repressão militar à organização política dos trabalhadores da educação e as greves pareçam “amadores” (não que os atuais governos abram mão desse método). A eficiência da ação estratégica do “terceiro setor” se evidencia no fato de que entre os muitos de seus parceiros no “Compromisso Todos pela Educação” a APEOESP, principal sindicato de professores da rede pública de educação no Brasil e um dos maiores sindicatos da América Latina.

Após o movimento de ocupação das escolas paulistas pelos estudantes, em 2015, a SEE de São Paulo, em parceria com a FEAC, busca reativar os grêmios estudantis, numa evidente tentativa de controlar a reação estudiantil às reformas neoliberais em curso, aprofundadas a partir do Golpe pós-eleições que resultou no impeachment de Dilma Rousseff, culminou com a imposição

de uma série de medidas sintetizadas no Programa “Uma Ponte Para o Futuro”, apresentado pelo governo interino de Michel Temer, em 2015, marcado pela defesa de cortes profundos no orçamento público e a retomada do processo de privatização dos serviços públicos, sobretudo na educação. Evidenciando a sintonia da educação corporativa com os pressupostos da “nova onda neoliberal”, destaca-se a segunda edição do evento “Semeando Atitudes e Fala Jovem”, reunindo, entre os dias 22 e 23 de abril, cerca de três mil estudantes das redes estadual e municipal de Campinas, nas dependências do Shopping D. Pedro¹⁰⁴, que puderam presenciar a fala entusiasmada da FEAC sobre os “benefícios” da parceria das escolas públicas com a iniciativa privada. O que evidencia as múltiplas facetas do programa golpista para a educação sintetizado no programa “Escola Sem Partido”¹⁰⁵, que encontra na ação estratégica do “terceiro setor” um eficiente instrumento de cooptação das lideranças estudantis.

O objetivo de nossa pesquisa sobre o “terceiro setor” e suas implicações pedagógicas foi a compreensão na história recente brasileira do processo de sedimentação social próprio das democracias ocidentais, sobretudo norte-americana, e a formação do “homem coletivo”. Para tanto, destacamos a função formativa e educativa do Estado, que Gramsci caracterizou como “educador”¹⁰⁶, cujo objetivo é a criação do “conformismo social” e a adequação da civilização e a moralidade das massas populares às necessidades do desenvolvimento do aparelho econômico de produção, forjando-se novos tipos de humanidade. Trata-se de entender como cada indivíduo se incorpora ao “homem coletivo” através da “pressão educativa” (GRAMSCI, 2007a, p. 23) que desenvolve o consentimento e a colaboração das massas, mascarando-se a coerção e a necessidade, transformadas em “liberdade”.

Se não atingimos em tal percurso o objetivo que delineamos, certamente nos transformamos durante a tentativa. Muitas lacunas podem ser encontradas, insuficiências que certamente serão observadas pelos olhos atentos dos leitores aos quais submetemos nossa análise. Ao concluirmos esta que é uma obra datada, destacamos que se trata da compreensão de um “labirinto” com o qual Marx também se deparou ao “virar de cabeça para baixo” o idealismo hegeliano e nos mostrar que o Estado nada mais é do que a expressão das relações sociais de produção que caracterizam as diferentes formações ca-

¹⁰⁴ Disponível em: <<https://www.feac.org.br/evento-reune-3-mil-alunos-gremistas-e-incentiva-o-protagonismo-na-formacao-de-jovens-cidadaos/>>.

¹⁰⁵ Desenvolvemos essa temática no artigo *A gestão empresarial da Rede Estadual de educação de São Paulo: o papel da triade ideológica da eficiência, produtividade e neutralidade* (LIMA; GONZÁLES; LOMBARDI, 2017).

¹⁰⁶ Marx, em sua *Crítica ao Programa de Gotha* (MARX, [s.d]) afirma ser inadmissível aceitar o Estado como educador das massas, antecipando-se à temática aqui desenvolvida. Entendemos que as análises de Gramsci sobre o Estado integral evidenciam o acerto de Marx ao atribuir uma importância significativa à educação, destacando a necessidade de que os trabalhadores exerçam o controle sobre a educação pública. Nossa análise, apesar do “otimismo da vontade” em que nos apoiamos, aponta para o aperfeiçoamento do Estado educador criticado por Marx, ainda no século XIX, adquirindo, na atualidade, proporções impensáveis à sua época, porém, já evidenciadas por pensadores do século XX, como Gramsci.

pitalistas e da luta hegemônica travada entre as classes sociais antagônicas no seio da sociedade em diferentes épocas, o que não nos permite mais do que conclusões provisórias¹⁰⁷.

¹⁰⁷ No domínio científico, destaca Netto: “[...] toda conclusão é sempre provisória” (NETTO, 2011, p. 26).

REFERÊNCIAS

- ABONG. **ONGs:** identidade e desafios atuais. Cadernos ABONG nº 27, maio/2000.
- _____. **Governo e Sociedade civil:** um debate sobre espaços públicos democráticos. São Paulo, Editora Peirópolis, 2003.
- _____. **ONGs no Brasil:** perfil das associadas à ABONG. São Paulo, 2006.
- ADRIÃO, Thereza. **Educação e produtividade:** a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo, Xamã, 2006.
- _____; PERONI, Vera (orgs.). **O público e o privado na educação:** interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo, Xamã, 2005.
- ALGEBAIL, Maria E. B. Mecanismos Regulatórios como Elementos Constitutivos da Pedagogia da Hegemonia. In: **A Nova Pedagogia da Hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo, Xamã, 2005.
- ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. W. (orgs.). **História da Administração Escolar no Brasil:** do diretor ao gestor. São Paulo, Alínea, 2010.
- ANDERSON, Perry. **O fim da história:** de Hegel a Fukuyama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- _____. Balanço do neoliberalismo. In: SADER; GENTILI (org.). **Pós-Neoliberalismo:** as políticas Sociais e o Estado Democrático. 5ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre a nova morfologia do trabalho. 8ª edição, São Paulo, Cortez; Campinas-SP, Editora da Unicamp, 2002.
- _____. (org.) **A dialética do trabalho:** escritos de Marx e Engels. São Paulo, Editora Expressão Popular, 2004.
- _____. **Os sentidos do trabalho.** 7ª reimpressão, São Paulo, Boitempo, 2005a.
- _____. **O caracol e sua concha:** ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005b.
- APEOESP; CEPES. **FUNDEB:** financiamento da educação pública no Estado de São Paulo. São Paulo, Editora Ground Ltda., 2007.
- BATISTA, Eraldo L.. **Trabalho e educação profissional nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil:** análise do pensamento e das ações da burguesia industrial a partir do IDORT. Campinas-SP: Autores Associados, 2015.

BEZERRA, Aída. As atividades em educação popular. In: BRANDÃO, Carlos R. **A questão política da educação popular**. 2^a edição, São Paulo, Brasiliense, 1980.

BIHR, Alain. **Da grande noite à alternativa**. 2^a edição. São Paulo: Boitempo, 2010.

BORON, Atílio A. Os “novos Leviatãs” e a *pólis* democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, E; GENTILLI, P.. **Pós-Neoliberalismo II: que Estado para que democracia?** Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2001.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, Loïc. “A nova bíblia de ‘Tio Sam’”. **Le Monde Diplomatique**, 2000. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/a-nova-biblia-de-tio-sam/>>

BRANDÃO, Carlos R.. **A questão política da educação popular**. 2^a edição, São Paulo: Brasiliense, 1980.

_____. **O que é Educação Popular**. São Paulo, Brasiliense, 2006.

BRASIL. MARE. **Plano Diretor do Aparelho da Reforma do Estado**. Brasília, 1995.

_____. **Organizações Sociais**. Brasília, Cadernos Mare, vol. 2, 1998.

BRINHOSA, Mario C. A Função Social e Pública da Educação. In: LOMBARDI, J. C.. **Globalização, pós-modernidade e educação**. 2^a ed. rev. e ampl., Campinas-SP: Autores Associados, 2003, p. 39-60.

BUCI-GLUCKSMANN, Christinne. **Gramsci e o Estado**. 2^a edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CASTELLS, Manuel. **La cuestión urbana**. México: Siglo XXI, 1974.

CHAUI, Marilena. **Conformismo e resistência**. 3^a edição, São Paulo, Brasiliense, 1989.

_____. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. 7^a reimpressão. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2007.

COORDENAÇÃO ARQUIDIOCESANA DE PASTORAL DA ARQUIDIÓCESE DE CAMPINAS. **A realidade de Campinas**. [Mimeo], 1979.

COSTA, A. C. G. **Consultoria em Organizações Sociais**: uma visão prática e atualizada, Modus Faciendi, [s.d].

- _____. **Protagonismo Juvenil**: o que é e como praticá-lo. Disponível em: <<http://escola2000.net/aprendizagem/ac-protagonismo.htm#>> PARTE I CONCEITOS BÁSICOS: JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E MUDANÇA.
- _____. **Pedagogia da presença**: da solidão ao encontro. Belo Horizonte: *Modus Faciendi*, 1997.
- _____. **Programa Cuidar**. Belo Horizonte: *Modus Faciendi*, setembro/2000a.
- _____. **Programa Cuidar**: Livro do Professor. *Modus Faciendi*, setembro/2000b.
- _____. **O mundo do trabalho e você**. *Modus Faciendi*, maio/2002.
- COUTINHO, Carlos N.. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- _____. A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas. In: FÁVERO, O; SEMERARO, G. (orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. 2º edição. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. **Cultura e sociedade no Brasil**: ensaios sobre ideias e formas. 4ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- CUNHA, Luiz A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 6ª edição, Rio de Janeiro, Cortez, 2001.
- _____; GÓES, Moacir de. **O Golpe na Educação**. 4ª edição, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985.
- DAGNINO, Evelina. (org.). **Sociedade Civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- Declaração Mundial Sobre Educação para Todos**. Jomtien: Tailândia (Conferência), março de 1990.
- DELORS, Jacques. **Educação**: um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da
- Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 1996.
- DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (DOSP). Ano LXXIV, nº 160, 26 de agosto, 1964. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br>>
- DIAS, Edmundo. O Liberalismo e a Invenção da Tradição. In: SANFELICE, José Luiz (org.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas-SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2007, p. 115-30.
- DREIFUSS, René A. **1964 - a conquista do Estado**: ação política, poder e golpe de classe. Petrópolis: Vozes, 1981.

DRUCKER, Peter. **Sociedade Pós-Capitalista**. São Paulo: Editora Pioneira, Publifolha, 1999.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2^a ed. rev. ampl., Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

ENGELS, F.; KAUTSKY, K. **O socialismo jurídico**. São Paulo: Editora Ensaio, 1991.

FALLEIROS, I.; PRONKO, M. A.; OLIVEIRA, M. T. C. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia M. W. (org.). **Direita para o social e esquerda para o capital:** os intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo, Xamã, 2010, p. 39 – 95.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração Escolar:** um problema educativo ou empresarial? São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.

FEAC. **Voluntariado:** para uma cidadania ativa. Cadernos FEAC, Série: Tecnologia Social – Vol. 3, 2005.

_____. **Jornal FEAC.** Ano 16 – nº 81, 2010.

_____. **2^a Semana da Educação:** Campinas fazendo a lição de casa. Revista Especial, abril de 2011.

FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonia. **40 horas de esperança – o método Paulo Freire:** política e pedagogia na experiência de Angicos. São Paulo: Editora Ática, 1994.

FERNANDES, Florestan. **Poder e contrapoder na América Latina.** 2^a edição. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FERRETTI, Celso João. Empresários, Trabalhadores e Educadores: diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. **Capitalismo, Trabalho e Educação.** 3^a edição, Campinas-SP: 2005.

_____. Reformas educacionais: entre as utopias burguesas e a transformação social. In: TUMOLO, P. S.; BATISTA, R. L. (orgs.). **Trabalho, Economia e Educação:** perspectivas do capitalismo global. Maringá-PR: Práxis; Massoni, 2008, [p. 187-203].

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João F. de. **O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA (PDE):** modernização, diretividade e controle da gestão e do trabalho escolar. 26^a Reunião da ANPED; 5 a 8 de out. de 2003. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/05tmarfo.pdf>>

- FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo:** teoria e história. 2^a edição, Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2010.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** 7^a edição. Campinas-SP: Papirus, 2005.
- _____. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FRIEDMAN, Milton. O papel do governo na educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- _____. Estruturas e Sujeitos e os Fundamentos da Relação Trabalho e Educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. **Capitalismo, Trabalho e Educação.** 3^a edição, Campinas-SP: Autores Associados, 2005.
- GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas.** São Paulo, Editora Ática, 1993.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da mente:** a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre-RS: Artes Médicas Sul, 1994.
- GENTILI, Pablo. **A falsificação do Consenso:** simulacro e imposição da reforma educacional no neoliberalismo. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1998.
- _____. Três Teses sobre a Relação Trabalho e Educação em Tempos Neoliberais. In: LOMBARDI, SAVIANI E SANFELICE. **Capitalismo, Trabalho e Educação.** 3^a edição. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.
- _____. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e Crise do Trabalho:** perspectivas de final de século. 9^a edição. Rio de Janeiro, Vozes, 2008.
- GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina.** 36^a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 111
- GERMANO, José W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985).** 5^a edição. São Paulo: Cortez, 2011.
- GIDDENS, Anthony. **A terceira via e seus críticos.** Rio de Janeiro: Record, 2001.
- GOHN, Maria da G. **Educação não-formal e cultura política.** 3^a edição. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **O protagonismo da sociedade civil:** movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2005a.
- _____. **Teorias dos movimentos sociais.** 2^a edição, São Paulo, Edições Loyola, 1997.

- _____. **Teoria dos novos movimentos sociais.** São Paulo, Edições Loyola, 2008.
- _____. **Lutas entre organizações populares.** Cadernos de Formação CEDAP, n° 4, s/d.
- GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Diretrizes do Programa Ensino Integral*. Secretaria Estadual de Educação, 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>>. Acesso em 23 jun. 2016.
- GRAMSCI, Antonio. O Risorgimento. Notas sobre a história a Itália. **Cadernos do Cárcere (Vol. 5).** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002a.
- _____. _____. Literatura. Folclore. Gramática. Apêndices: variantes e índices. **Cadernos do Cárcere (Vol. 5).** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002b.
- _____. _____. Introdução ao Estudo da Filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce. **Cadernos do Cárcere (Vol. 1).** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2006a.
- _____. _____. Os Intelectuais. O princípio educativo e Jornalismo. **Cadernos do Cárcere (Vol. 2).** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006b.
- _____. _____. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. **Cadernos do Cárcere (Vol. 3).** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2007a.
- _____. _____. Temas de Cultura. Ação Católica e Americanismo e Fordismo. **Cadernos do Cárcere (Vol. 4).** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007b.
- GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci.** 4^a edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.
- _____. **Tudo começou com Maquiavel:** as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. 9^a edição, Porto Alegre-RS: L&PM editores, 1980.
- HAYEK, F. A. **O caminho da servidão.** São Paulo: Editora Globo, 1977.
- _____. Os limites adequados da atividade estatal na educação. In: MELNIK, S.; TAMM, S. (editores). **Leituras liberais da educação.** Rio de Janeiro: Instituto Friedrich Nauman, 2017.
- HOBBES, Thomas. **Leviatã.** Coleção Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1997.
- HOBSBAWM, Eric. Renascendo das cinzas. In: BLACKBURN, Robin (org.). **Depois da queda:** o fracasso e o futuro do socialismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Era dos extremos:** o breve século – 1914-1991. 2^a edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JACOMELI, Mara R. Políticas para o currículo da educação fundamental: a pluralidade cultural em tempos de globalização. In: LOMBARDI J. C.; CASIMIRO, A. P.; MAGALHÃES, L. D. R. **História, cultura e educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

JANNUZZI, Gilberta M. **Confronto pedagógico**: Paulo Freire e Mobral. 3^a edição. São Paulo: Cortez; Campinas-SP: Autores Associados, 1987.

KRUPPA, Sonia M. P. **O Banco Mundial e as Políticas Públicas de Educação**. Disponível em: <www.universia.com.br/html/materia_iaif.html-34>

KUENZER, Acácia. Exclusão Includente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3^a edição. Campinas-SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

LANDIM, Leilah (org.). **Ações em sociedade**: militância, caridade, assistência etc. Rio de Janeiro: NAU, 1998.

LAURELL, Asa C. (org.). **Estado e Políticas Sociais no Neoliberalismo**. 2^a edição. São Paulo: Cortez, 1997.

LENINE, V. I. **O Estado e a Revolução**. Obras escolhidas (tomo 2). São Paulo: Alfa Omega, 1980a.

_____. **A doença infantil do “esquerdismo” no comunismo**. Obras escolhidas (tomo 3). São Paulo: Alfa Omega, 1980b.

_____. **Mais uma vez sobre os sindicatos, o momento actual e os erros dos camaradas Trótski e Bukhárine**. Obras Escolhidas (tomo 3). São Paulo: Alfa-Omega, 1980.

_____. **Sobre a dualidade de poderes**. Obras escolhidas (tomo 2). São Paulo: Alfa-Omega, 1988.

LIMA, Sandra M. F. **ONGS**: uma investigação sobre sua natureza. (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas, 2002.

LIMA, Marcos R. **Educação, trabalho e hegemonia na Região Metropolitana de Campinas**: uma análise da ação estratégica do “terceiro setor” e suas implicações político-pedagógicas. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250965/1/Lima_MarcosRoberto_M.pdf>

_____. GONZÁLES, J. A.; LOMBARDI J. C. A gestão empresarial da Rede Estadual de educação de São Paulo: o papel da tríade ideológica da eficiência, produtividade e neutralidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v.

- 17, n. 3 [73], [p. 925-939], jul./set. de 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8650924/17307>>
- LOMBARDI, J. C. (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação.** 2^a ed. rev. e ampl. Campinas-SP, Autores Associados, UNC, 2003.
- _____. (org.). **Temas de pesquisa em educação.** Campinas-SP: Autores Associados, 2003a.
- _____. SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 3^a edição, Campinas-SP, Autores Associados, HISTEDBR, 2005a.
- _____. JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. (orgs.). **O público e o privado na história da educação.** Campinas-SP: Autores Associados, HISTEDBR, Unisal, 2005b.
- _____. SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. Campinas-SP: Autores Associados, 2005c.
- _____. Educação, Ensino e Formação Profissional em Marx e Engels. In: **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. Campinas-SP: Autores Associados, 2005d.
- _____; CASIMIRO, A. P.; MAGALHÃES, L. D. R. **História, cultura e educação.** Campinas-SP: Autores Associados, 2006.
- _____. SANFELICE, José L. (orgs.). **Liberalismo e educação em debate.** Campinas-SP: Autores Associados, 2007.
- LOPES, Doraci A. **Marginais da História?** Campinas-SP: Editora Alínea, 1997.
- LUCENA, Carlos (org.). **Capitalismo, Estado e Educação.** Campinas-SP: Editora Alínea, 2008.
- MACHADO, Maria das Dores Campos. **Carismáticos e pentecostais:** adesão religiosa na esfera familiar. Campinas-SP: Autores Associados; São Paulo-SP, ANPOCS, 1996.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação:** da antiguidade aos nossos dias. 11^a edição. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. **Marx e a pedagogia moderna.** 2^a edição. Campinas-SP: Editora Alínea, 2007.
- _____. **O Princípio educativo em Gramsci.** 2^a edição. Campinas-SP: Editora Alínea, 2008.
- MARCASSA, Luciana. **Movimentos e Ideias sobre Educação no Brasil:** matrizes filosóficas e desdobramentos históricos no século XX. (Tese de doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2009.

MARITAIN, Jacques. **O homem e o Estado**. 4^a edição. Rio de Janeiro: Agir, 1966.

MARTINS, José Pedro. **Campinas, vocação solidária**. 2^a edição. Campinas-SP: Editora Fundação Educar Dpaschoal, 2004.

_____; RANGEL, H. A. **Campinas no Rumo das Comunidades Saudáveis**. Campinas-SP: IPES Editorial, 2004a.

_____. **FEAC**: biografia de um pacto social – 40 anos de integração, apoio e solidariedade, Editora Átomo, 2005.

MARTINS, Marcos F. **Responsabilidade social e avaliação institucional**: do valor de uso ao valor de troca. In: *Revista de Ciências da Educação*, ano 06, nº 11, Lorena – São Paulo, Unisal, 2º semestre de 2004, p. 175-198.

_____. Conhecimento e Disputa pela Hegemonia: reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci. In: LOMBARDI J. C.; SAVIANI, D. (orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas-SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005d.

_____. Educação, Sociedade e Comunidade: reflexões críticas sobre as práticas educativas do “Terceiro Setor”. **Rev. de Ciências da Educação**, Campinas-SP, ano 8, nº 15, 2006.

_____. Sociedade civil e terceiro setor: apropriações indébitas do legado teórico-político de Antonio Gramsci. In: **Revista de Filosofia Aurora**, PUC-PR, v. 20 nº 26, p. 75-100, jan./jun. 2008.

_____. Escola pública, comunidade e movimentos sociais: mapeamento de suas inter-relações na região de Americana. **Revista de Ciências da Educação**, Americana-SP, ano XII, nº 23, p. 121-41, 2º semestre de 2010.,

_____; GROOPPO, Luis A. **Sociedade Civil e Educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

_____. Práxis e “catarses” como referências avaliativas das ações educacionais das ONGs, dos sindicatos e dos partidos políticos. **Avaliação**, Campinas-SP; Sorocaba-SP, v. 16, n. 3, p. 533-558, nov. 2011.

MARX, K.; **O Capital**: crítica da economia política. 3^a edição. (Livro1, Tomo 1) São Paulo: Nova Cultural, 1988a.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. 3^a edição. (Livro1, Tomo 2). São Paulo: Nova Cultural, 1988b.

_____. ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.

_____; _____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

- _____. **A Guerra Civil na França.** Obras escolhidas (vol.1). São Paulo: Alfa-Omega, [s/d].
- _____. **As Lutas de Classe na França de 1848 a 1850.** Obras escolhidas (vol.1). São Paulo: Alfa-Omega, [s/d].
- _____. **Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia política.** Obras Escolhidas (vol.1). Alfa Omega, [s/d].
- _____. **Crítica ao programa de Gotha.** Obras escolhidas (vol. 2). São Paulo: Alfa-Omega, [s/d].
- _____. **Teses sobre Feuerbach.** Obras escolhidas (vol. 3). São Paulo: Alfa-Omega, [s/d].
- _____. **A questão judaica.** São Paulo: Centauro, 2005.
- _____. **Grundrisse.** São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARZOCHI, Samira F.. O sentido das ONGs no processo de mundialização. **Temáticas**, Campinas, V 8 (15/16), p. 127-145,j an./dez.,, 2000.
- MEC. **Promoção da autonomia escolar em Minas Gerais.** 1^a ed. Cadernos Educação Básica (vol. II). Série Inovações. Brasília-DF, 1993. Disponível em: <www.cipedia.com/web/FileDownload.aspx?IDFile=154579>.
- _____. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola:** aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. 3a ed. Brasília: FUNDESCOLA/ DIPRO/FNDE/MEC, 2006. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundescola/publicacoes_manuais_tecnicos/pde_escola.pdf.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.
- _____. **Para além do capital.** 1^a edição revista. São Paulo: Boitempo, 2011.
- _____. **A montanha que devemos conquistar.** São Paulo: Boitempo, 2015.
- MELLO, Guiomar N. de. **Social democracia e Educação.** São Paulo: Cortez; Campinas-SP: Autores Associados, 1990.
- _____. Autonomia da escola: possibilidades, limites e condições. In: **Coletânea CBE. Estado e Educação.** Campinas-SP: Papirus, 1992.
- _____; SILVA, Rose N. Política educacional para os anos 90. In: **Coletânea CBE. Estado e Educação.** Campinas-SP: Papirus, 1992.
- _____. **Cidadania e competitividade:** desafios educacionais do terceiro milênio. 8^a edição. São Paulo: Cortez, 2000.
- MELNIK, S.; TAMM, S. (editores). **Leituras liberais da educação.** Rio de Janeiro: Instituto Friedrich Nauman, 2017.

MELO, M. P.; FALLEIROS, Ialê. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, Lúcia M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

MELO, Adriana A. S. O projeto Neoliberal de Sociedade e Educação: um aprofundamento do liberalismo. In: LOMBARDI; SANFELICE (orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

MINTO, Lalo W. A Administração Escolar no Contexto da Nova República e do Neoliberalismo. In: ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. W. (orgs.). **História da Administração Escolar no Brasil**: do diretor ao gestor. São Paulo: Alínea, 2010.

MISES, Ludwig Von. **As lições**. 6^a edição. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1998.

_____. **Intervencionismo: uma análise econômica**. Rio de Janeiro: Editora Expressão e Cultura, 1999.

_____. A burocratização da mente. In: MELNIK, S.; TAMM, S. (editores). **Leituras liberais da educação**. Rio de Janeiro: Instituto Friedrich Nauman, 2017.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 4^º edição. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Das “lógicas do Estado” às “lógicas da sociedade civil”: Estado e “terceiro setor” em questão. **Revista Serviço Social e Sociedade**, nº 59, março de 1999.

_____; DURIGHETTO, M. L. **Estado, Classe e Movimento Social**. São Paulo: Cortez, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3^a edição. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2001.

MOURA, Gerson. **Tio Sam chega ao Brasil**: a penetração cultural americana. 5^a edição, Brasiliense, 1988.

NETTO, José Paulo. **Uma face contemporânea da barbárie**. (III Encontro Internacional “Civilização ou Barbárie”), 2010. Disponível em: <http://pcb.org.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=2117:uma-face-contemporanea-dabarbarie&catid=102:civilizacao-ou-barbarie>

_____. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Lúcia M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

_____. Brasil Século XXI: propostas educacionais em disputa. In: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L.. **Liberalismo e Educação em debate.** Campinas-SP: Autores Associados, 2007, p. 205-224.

_____. (org.) **Direita para o social esquerda para o capital:** os intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

NIARADI, Pedro G. **Educação Não-Formal, ONGs e Terceiro Setor:** práticas e paradigmas do CEDAP. (Dissertação mestrado), Universidade Estadual de Campinas, 2004.

NORONHA, Olinda M. Da Avaliação Escolar à Avaliação pelo Mercado: sentidos históricos e reflexões para a prática. In: LOMBARDI, José C. (org.). **Temas de pesquisa em educação.** Campinas-SP, Autores Associados, 2003a, p. 75-97.

NOVAES, Rubens. Novas possibilidades para o exercício da cidadania. In PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. (orgs.) **História da cidadania.** 6ª edição. São Paulo: Contexto, 2012.

OAB/SP. **Cartilha do Terceiro Setor.** São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.paranafundacoes.com.br/cartilha_setor.pdf>

ORGANISTA, José H. C. **O debate sobre a centralidade do trabalho.** São Paulo: Expressão popular, 2006.

OLIVEIRA, Wisllayne Ivellyze de. **Políticas Públicas e Terceiro Setor:** escolas, ONGs e empresas – atuações na região de Campinas. TCC (Graduação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2008.

OLIVEIRA, João F. de; FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza S. O programa Fundescola: concepções, objetivos, componentes e abrangência – a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 127-147, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a06v2690.pdf>>

OSBORNE, David; GAEBLER, Ted. **Reinventando o governo:** como o espírito empreendedor está transformando o setor público. Brasília-DF: MH Comunicação, 1994.

PARK, Margareth. B.; FERNANDES, Renata. S. (orgs.). **Educação Não-Formal:** contextos e sujeitos. Campinas-SP: Editora Setembro, 2005.

_____; et al. Voluntariado, categoria trabalhista? Reflexões e provocações. (UNISAL) **Revista Ciências da Educação**, Ano 08, nº 15, 2º semestre, 2006.

_____; FERNANDES, R. S.; CARNICEL, A.,(orgs). **Palavras chave em Educação Não-formal**. São Paulo: Editora Setembro, Unicamp/CMU, 2007.

PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos**. 6^a edição. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 11^a edição. São Paulo: Cortes; Campinas: Autores Associados, 1991.

POSSAN, Magali. **A malha entrecruzada das ações**: as experiências de organização dos trabalhadores metalúrgicos de Campinas (1978-1984). Campinas-SP: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997.

PURYEAR, Jeffrey M. **Educação na América Latina**: problemas e desafios. PREAL, [s/d]. Disponível em: <http://todospelaeducacao.tempsite.ws//arquivos/biblioteca/2b59d49f_4be9-4849-9f2c-e21b4af612d8.pdf>

RIBEIRO, Tânia Maria. **Cidadania e Responsabilidade Social**: um estudo de caso em uma escola profissionalizante de Campinas-SP. (Dissertação de Mestrado) UNISAL, 2010. Disponível em: <http://www.farolnet.com.br/unisal/sistema/uploads/_centro_publicacoes/arq_centro_publicacoes_000068.pdf>

RIDENTI, Marcelo. **O fantasma da revolução brasileira**. São Paulo: Editora UNESP, 1993.

_____. **Brasiliade revolucionária**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

RIOS, José Arthur. **A educação dos grupos**. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Educação Sanitária e Fundação Serviço Especial de Saúde Pública, 1962.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**: polêmicas do nosso tempo. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

SADER, E.; GENTILI, P., (orgs.). **Pós-Neoliberalismo**: as políticas Sociais e o Estado Democrático. 5^a edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

_____; _____. **Pós-Neoliberalismo II**: que Estado para que democracia? Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1998.

SANFELICE, José Luís. O movimento civil-militar de 1964 e os intelectuais. **Cadernos Cedex**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 357-378, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a05v2876.pdf>>

_____. O Estado e a política educacional do regime militar. In: SAVIANI, Demeval (org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010.

SANTANA, Luiz Carlos. **Da gestação à crise de uma “caminhada”:** as comunidades eclesiais de base na Igreja de Campinas: Pastoral, Pedagogia e Política. (Dissertação de Mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1988.

SANT'ANA, Ronaldo. Igreja Católica e educação no Brasil de FHC e Lula da Silva: tempos modernos, sonhos antigos. In: NEVES, Lúcia M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo, Xamã, 2005.

SAUNDERS, Francis S. **Quem pagou a conta?** Rio de Janeiro: Record, 2008.

SAVIANI, Darmeval. **Escola e democracia.** São Paulo, Cortez, Autores associados, 1984.

_____. **Educação e questões da atualidade.** São Paulo: Livros Tatu; Cortez Editora, 1991.

_____. Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação. In SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas-SP, Autores Associados, 2005.

_____. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In: **Marxismo e Educação:** debates contemporâneos. Campinas-SP: Autores Associados, 2005a.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 3^a ed. rev. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 10^a ed. rev. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 18^a ed. rev. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

_____. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação:** análise crítica da política do MEC. Campinas-SP: Autores Associados, 2009a.

_____. SAVIANI, Darmeval (org.) **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira.** Vitória: EDUFES, 2010.

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação.** Campinas-SP: Autores Associados, 2014.

SEMERARO, Giovanni. **A primavera dos anos 60:** a geração de Betinho. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

_____. **Gramsci e a sociedade civil:** cultura e educação para a democracia. Petrópolis-RJ, Vozes, 1999.

- _____. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis.** Aparecida-SP: Ideias e Letras, 2006.
- _____. **Libertação e hegemonia:** realizar a América Latina pelos movimentos populares. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2009.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** 4^a edição. Rio de Janeiro, Lamparina, 2007.
- SKIDMORE, Thomas. **Brasil:** de Castelo a Tancredo. 5^a Reimpressão, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.
- SNYDERS, Georges. **Escola, Classes e Luta de Classes.** São Paulo: Centauro, 2005.
- SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci, o Estado e a escola.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.
- SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil:** anos 90. Campinas-SP: Autores Associados, 2002.
- SZAZI, Eduardo. **Terceiro Setor:** regulação no Brasil. 3^a ed. rev. e ampl., São Paulo: Peirópolis, 2003.
- TANGERINO, Marcio R. P. **Os impasses da prática política da Igreja popular.** Campinas-SP: Editora Alínea, 1998.
- TAVOLARO, Sergio B. F. A. Sociedade Civil falante e o projeto político da Modernidade. **Revista Temáticas**, Unicamp, ano 6, nº 11/12, 1 p. 55-90. 1998.
- TEIXEIRA, Ana Claudia. **Identidades em construção:** as organizações não-governamentais no processo brasileiro de democratização. São Paulo: Fapesp; Annablume; Polis, 2003.
- TOCQUEVILLE, Alexis. **A Democracia na América.** 4^a edição, São Paulo, Editora da USP, 1987.
- TOLEDO, Caio N. de. **ISEB:** fábrica de ideologias. 2^a edição. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- _____. A luta ideológica na conjuntura do Golpe de 1964. In: MORAES; J. Q.; SILVA, L. O. (orgs.). (Dossiê) René Dreiffus: 1964 e outros combates. **Revista Ideias**, IFCH-Unicamp, ano 12, v. 21, p. 41-52, 2005/2006.
- VÁZQUEZ, Sánchez. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão popular, 2007.
- WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo:** a renovação do materialismo histórico. 1^a reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____; FOSTER, John B. (orgs.). **Em defesa da História:** marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

SITES CONSULTADOS

- <http://www.jusbrasil.com.br>
- <http://www.siai.org.br>
- http://www.feac.org.br/img/file/relatorio_feac.pdf
- http://www.bosch.com.br/br/responsabilidade_social/fundacao/index.html
- <http://www.lionsclubs.org/PO/about-lions/index.php>
- http://pt.wikipedia.org/wiki/Rotary_International
- http://pt.wikipedia.org/wiki/Legis%C3%A3o_Brasileira_de_Assist%C3%A3ncia
- <http://www.maritain.com.br; www.revistacontemporaneos.com.br>
- http://www.vatican.va/holy_father/paul_vi/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_26031967_populorum_po.html
- <http://www.ccjsantalucia.org.br>
- <http://www.cidadedosmeninos-sp.org.br>
- <http://www.souzacruz.com.br/>
- <http://amigosdaescola.globo.com/TVGlobo/Amigosdaescola/0,,AA1277302-6960,00.html>
- <http://www.gife.org.br>
- <http://escola2000.net/aprendizagem/ac-protagonismo.htm#>
- http://www.feac.org.br/img/file/relatório_feac.pdf
- <http://www.promissocampinas.org.br>
- <http://www.fundacaolemann.org.br>
- <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=45635>
- <http://www.cedes.unicamp.br>
- <http://www.fundacaolemann.org.br>
- <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>
- <http://www.fundacaofeac.com.org>
- <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal/article/download/.../5414>
- http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20051225_deus-caritas-est_po.html
- http://www.gife.org.br/ogife_parcerias.asp

- <http://pt.wikipedia.org/>
- <http://catalogo.governoaberto.sp.gov.br/dataset/programa-ensino-integrado-pei>.

SOBRE O AUTOR

Marcos Roberto Lima é Historiador, Mestre e Doutor em Educação pelo programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, Departamento de Filosofia e História da Educação. Integrante do grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR). É Professor efetivo vinculado à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Esperamos que esse livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Formato 15,5 x 23

1^a Edição Julho de 2019

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG

Brasil

Neste livro Marcos Lima nos esclarece sobre as origens, desenvolvimento e significado econômico, social, político e pedagógico do “terceiro setor” no Brasil. Essa análise é muito pertinente, pois nos permite compreender o processo pelo qual, com o advento do neoliberalismo, deu-se a demissão do Estado em matéria de educação a ponto de converter o princípio celebrado pela moderna sociedade liberal, no seu oposto: em lugar de “Educação, direito de todos e dever do Estado”, adotou-se este outro princípio: “Educação, dever de todos e direito do Estado”. Com esse entendimento, o Estado se mantém como regulador, como aquele que controla, pela avaliação, a educação, mas transfere para a “sociedade” as responsabilidades pela sua manutenção e pela garantia de sua qualidade. Por “sociedade” entendem-se, aí, os organismos do “terceiro setor” na forma das “Organizações Sociais”, “Organizações não-governamentais”, associações e movimentos dos mais diferentes tipos. Recomendo, pois, vivamente a leitura deste livro que se apresenta como um importante instrumento de resistência ao retrocesso político perpetrado por um governo antipopular e antinacional que chegou ao poder nas eleições de outubro de 2018.

São Paulo, 25 de março de 2019.

Dermerval Saviani,
Professor Emérito da UNICAMP e
Pesquisador Emérito do CNPq.

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-53111-83-1



9 788553 111831